

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2025-2

ВІСНИК
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск
2.2025

Черкаси – 2025

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 011, 012, 013, 014, 015 на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України від 17 березня 2020 р. № 409.

Випуск **№ 2.2025** 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 № 5 від 25 червня 2025 р.).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2022: 92.89; ICV 2023: 93.73), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань **Open Ukrainian Citation Index**.

Редакційна колегія серії:

Голова: *Борисов В.В.*, д. пед. н., проф. **Заступник голови:** *Лодатко Є.О.*, д. пед. н., проф.

Члени редколегії: *Вовк О.І.*, д. пед. н., проф.; *Гриценко В.Г.*, д. пед. н., проф.; *Десятов Т.М.*, д. пед. н., проф.; *Зорочкіна Т.С.*, д. пед. н., проф.; *Коломієць О.Г.*, д. філос. н., доц.; проф.; *Луценко Г.В.*, д. пед. н., проф.; *Сердюк З.О.*, к. пед. н., доц.; *Тарасенкова Н.А.*, д. пед. н., проф.; *Шпак В.П.*, д. пед. н., проф.; *Авшенюк Н.М.*, д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); *Будник О.Б.*, д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника); *Галус О.М.*, д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); *Гуржій А.М.*, д. т. н., проф., дійсний член НАПН України; *Добрева (Георгієва) С.*, к. пед. н., проф. (Шуменський ун-т «Єпископ Костянтин Преславський», Республіка Болгарія); *Жорова І.Я.*, д. пед. н., проф. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); *Клим-Климашевская А.*, д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седльце, Республіка Польща); *Клявіна А.*, д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); *Кондрашов О.*, д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); *Матвієнко О.В.*, д. пед. н., проф. (Український державний університет імені Михайла Драгоманова); *Назаренко Г.А.*, д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); *Омельченко С.О.*, д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); *Парчевски Р.*, Ph.D (інж), (Військовий технолог. ун-т у Варшаві, Республіка Польща); *Періг О.В.*, к. т. н., доц. (Донбаська державна машинобудівна академія); *Пономаренко Т.О.*, д. пед. н., проф. (Київський столичний ун-т імені Бориса Грінченка); *Пригодій М.А.*, д. пед. н., проф. (Інститут проф. освіти НАПН України); *Рудишин С.Д.*, д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); *Скворцова С.О.*, д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); *Федосова І.В.*, д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Приазовський держ. техн. ун-т»).

Секретаріат: *Гнезділова К.М.*, д. пед. н., проф.; *Дерев'янку Д.В.*, Ph.D (пед.).

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.

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

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2025-2

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
2.2025

Cherkasy – 2025

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 011, 012, 013, 014, 015 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 **#2.2025** 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 #5, of June 25, 2025).

The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2022: 92.89; ICV 2023: 93.73), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations Open Ukrainian Citation Index.

Editorial Board of the Series:

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

Members of the Editorial Board: prof. *Vovk O.*, DrPedSc.; prof. *Hrytsenko V.*, DrPedSc.; prof. *Desyatov T.*, DrPedSc.; prof. *Zorochkina T.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kolomiets O.*, DrPhilosSc.; prof. *Lutsenko G.*, DrPedSc.; prof. *Serdiuk Z.*, CPedSc; prof. *Tarasenkova N.*, DrPedSc.; prof. *Shpak V.*, DrPedSc.; prof. *Avshenyuk N.*, DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Budnyk O.*, DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. *Halus O.*, DrPedSc. (Khmelnytsky Humanities and Pedagogical Academy); prof. *Gurzhiy A.*, DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; prof. *Dobreva (Georgieva) S.*, CPedSc (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria); prof. *Zhorova I.*, DrPedSc. (CHEE "Kherson Academy of Continuing Education"); prof. *Klim-Klimaszewska A.*, DrHab. (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland); prof. *Klavina A.*, DrPedSc. (Latvian Academy of Sport Pedagogy, Republic of Latvia); assist. prof. *Kondrashov O.*, DrPedSc. (Thompson Rivers University, Canada); prof. *Matviienko O.*, DrPedSc. (Dragomanov Ukrainian State University); prof. *Nazarenko G.*, DrPedSc. (CEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of Cherkasy Regional Council"); prof. *Omelchenko S.*, DrPedSc. (SHEE "Donbas State Pedagogical University"); *Parczewski R.*, PhDEng (Military University of Technology in Warsaw, Poland); assoc. prof. *Perig A.*, CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. *Ponomarenko T.*, DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University); prof. *Prygodii M.*, DrPedSc. (Institute of Vocational Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Rudyshyn S.*, DrPedSc. (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University); prof. *Skvortsova S.*, DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"); prof. *Fedosova I.*, DrPedSc. (DHEE "Pryazov State Technical University").


Secretariat: prof. *Hnezdilova K.*, DrPedSc.; *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.


ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-5-12>

 <https://orcid.org/0000-0002-4616-6853>

ГРИГОРЕНКО Тетяна

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка катедри української мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
e-mail: tetyana.hryhorenko@udpu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-8697-8602>

СЕМЕНОГ Олена

докторка педагогічних наук, професорка,
керівниця Центру науково-освітнього партнерства і мережевої взаємодії,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
e-mail: olenasemenog@gmail.com

УДК: 378.091.313-043.2:378.091.2]:[005.336.2:001.102](045)

ВІД КОНТЕНТУ ДО КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: ЯК ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗМІНЮЄ ПАРАДИГМУ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано виклики та можливості, що постають перед викладачами спеціальності «Середня освіта. Українська мова і література» в умовах трансформації освітньої парадигми від контент-орієнтованої до компетентнісно зорієнтованої, з акцентом на проєктну діяльність.

Встановлено, що традиційна модель навчання є недостатньо ефективною для підготовки фахівців, здатних до адаптації та інноваційної діяльності в сучасному освітньому середовищі, зокрема в Новій українській школі (НУШ). Визначено, що проєктна діяльність виступає ключовим інструментом для інтегративного формування як *hard skills* (наприклад, мовний аналіз, методична розробка уроків), так і *soft skills* (критичне мислення, креативність, комунікація, співпраця, вирішення проблем, адаптивність, самоорганізація).

Виокремлено основні виклики для викладачів: необхідність перегляду програм та навчальних планів, розробки адекватних критеріїв оцінювання проєктної діяльності, оволодіння новими методами роботи та роллю фасилітатора, ефективного управління часом та ресурсами, а також психологічна готовність до змін.

Вмотивовано, що кожний етап проєктної діяльності – від ініціації та планування до реалізації, презентації та рефлексії – сприяє цілеспрямованому розвитку цих компетентностей. Вивчено потенціал проєктної діяльності для підвищення мотивації студентів, поглиблення міждисциплінарних зв'язків та формування навичок самоосвіти.

Запропоновано комплексний підхід до оцінювання проєктної діяльності, що враховує індивідуальний внесок, командну роботу, процес та кінцевий продукт.

Узагальнено, що системне впровадження проєктного навчання вимагає трансформації ролі викладача від транслятора знань до фасилітатора, ментора та коуча, що потребує

підвищення його кваліфікації. Рекомендовано організацію семінарів, тренінгів та розробку методичних посібників для викладачів.

Підсумовано, що комплексний підхід до впровадження проєктної діяльності забезпечить якісну підготовку конкурентоспроможних, креативних та адаптивних фахівців, готових до викликів сучасної освітньої системи.

Ключові слова: проєктна діяльність; компетентність; *hard skills*; *soft skills*; парадигма навчання; підготовка учителя української мови та літератури; Нова українська школа (НУШ); фасилітатор; оцінювання.

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма перебуває на етапі докорінних трансформацій, зумовлених стрімким технологічним прогресом, глобалізаційними процесами та динамічними вимогами ринку праці. Традиційна модель вищої освіти, що історично базувалася на трансляції та репродукції знань (так звана «контент-орієнтована» парадигма), виявляється недостатньо ефективною для підготовки фахівців, здатних до адаптації, інноваційної діяльності та критичного мислення в умовах постійно мінливого світу. Особливої актуальності набуває переорієнтація з предметного змісту на формування комплексних компетентностей, що охоплюють як *hard skills* (спеціалізовані професійні навички), так і *soft skills* (метапредметні, «гнучкі» навички: комунікація, співпраця, критичне мислення, креативність, вирішення проблем) (Стратегічний план, 2024).

В контексті підготовки майбутніх педагогів, зокрема студентів за предметною спеціальністю 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), галузі знань –

О1 Освіта, освітнього ступеня Бакалавр, ця проблема постає особливо гостро. Сучасна Нова українська школа (НУШ) вимагає від вчителя не лише глибоких знань з філології, а й здатності бути фасилітатором навчання, організовувати проектну та дослідницьку діяльність учнів, ефективно комунікувати, працювати в команді та адаптуватися до постійних освітніх інновацій (Нова українська школа, 2017). Фундаментом професійно-педагогічної підготовки вчителя української мови та літератури дослідники вважають розвиток відповідальної особистості з високим ступенем самостійності й креативності, а також низки якостей, як-от: гнучкість професійного мислення, мобільність та адаптивність до різних ситуацій професійної діяльності, постійне фахове вдосконалення тощо (Базиль, 2016; Бідюк, 2015; Григоренко, 2020; Дуплійчук, 2015, с. 13; Семенов, 2018; Семенов, Ячменник, 2019; Симоненко, 2018; Коваль, Григоренко, 2023).

Відповіддю на ці виклики є проектна діяльність, яка виступає потужним інструментом інтеграції теоретичних знань із практичним досвідом. Завдяки реалізації проектів студенти не лише поглиблюють свої *hard skills* (наприклад, методики викладання, лінгвістичний аналіз, літературознавчі дослідження), а й активно розвивають *soft skills*, що є критично важливими для майбутньої педагогічної професії. Проектна робота моделює реальні професійні ситуації, вимагає самостійності, відповідальності, вміння працювати в команді, вирішувати неординарні завдання та презентувати результати своєї діяльності (Коляда, Кравченко 2020; Ковальова, 2017; Кузнецова, Одарченко, 2017).

Таким чином, дослідження впливу проектної діяльності на зміну парадигми навчання у вищій школі, зокрема на прикладі підготовки вчителів української мови та літератури, є надзвичайно актуальним. Воно дозволить не лише теоретично обґрунтувати ефективність такого підходу у формуванні компетентностей, але й розробити практичні рекомендації для закладів вищої освіти щодо впровадження інноваційних методик, які забезпечать підготовку конкурентоспроможних, креативних та адаптивних фахівців, готових до викликів сучасної освітньої системи.

Мета статті: проаналізувати та обґрунтувати роль проектної діяльності у зміщенні парадигми навчання у вищій школі, зокрема на прикладі підготовки студентів спеціальності Середня освіта. Українська мова і література, від засвоєння предметного змісту до формування комплексних компетентностей. Особливу увагу приділи-

ти розвитку *soft skills* (наприклад, критичне мислення, комунікація, співпраця, креативність, адаптивність, вирішення проблем) та *hard skills* (спеціалізовані професійні навички, необхідні для майбутньої педагогічної діяльності).

Методологічну основу дослідження становить системний підхід, що дозволяє розглянути проектну діяльність як інтегрований компонент освітнього процесу. Застосовано теоретичні методи: аналіз наукової літератури з педагогіки, психології, методики навчання української мови та літератури для визначення ключових понять та обґрунтування ролі компетентнісного підходу; синтез та узагальнення для формування концептуальної моделі інтеграції проектної діяльності. Використано емпіричні методи: анкетування викладачів та студентів, аналіз навчальних планів та програм, кейс-стаді успішних проектів для збору та аналізу даних щодо впливу проектної діяльності на формування *soft* та *hard skills* у майбутніх учителів української мови та літератури.

Результати дослідження. Сучасна парадигма вищої педагогічної освіти стоїть перед нагальною потребою кардинальних трансформацій, зумовлених низкою взаємопов'язаних факторів, що детермінують необхідність переходу від традиційної, знанневої моделі підготовки фахівців, зокрема вчителів української мови та літератури, до компетентнісно орієнтованої. Домінуючим чинником є стрімкий технологічний прогрес, який невинно змінює не лише освітнє середовище, а й суспільні запити до особистості. Інформаційне суспільство, з його безмежними обсягами даних та динамічним оновленням знань, нівелює абсолютну цінність суто фактичної інформації, що є основою традиційної «контент-орієнтованої» парадигми. Сучасний учень має доступ до будь-яких знань, тому роль учителя змінюється: він вже не є єдиним джерелом інформації, а перетворюється на фасилітатора, навігатора, організатора та мотиватора освітнього процесу, який здатен навчити дітей критично мислити, аналізувати, застосовувати знання у нестандартних ситуаціях (Про освіту, 2017).

Ці трансформації тісно переплітаються з динамікою освітніх реформ на національному та міжнародному рівнях, спрямованих на формування випускника, здатного до навчання протягом усього життя, адаптації до змін та ефективної діяльності у мінливому світі. Українська система освіти, зокрема, активно імплементує компетентнісний підхід, який вимагає від педагогічних університетів не лише передачі предметних знань з граматики, правопису чи

літературознавства, а й розвитку широкого спектру ключових компетентностей. Це стосується не тільки академічної успішності, а й здатності випускника до практичного застосування знань, вирішення проблем, ефективної комунікації та співпраці.

Відтак, запит суспільства на компетентного вчителя стає все більш виразним. Сучасна школа потребує не лише вчителя, що досконало володіє предметним змістом української мови та літератури, а й педагога-новатора, який здатен:

1) створювати мотивуюче освітнє середовище: викликати інтерес до вивчення мови та літератури, а не просто викладати матеріал;

2) використовувати інноваційні методики: інтегрувати цифрові інструменти, проектні та дослідницькі підходи, що виходять за рамки традиційного уроку;

3) формувати *soft skills* учнів: розвивати їхнє критичне мислення, креативність, навички роботи в команді, що є запорукою успіху у XXI столітті;

4) бути гнучким та адаптивним: швидко реагувати на зміни в освітніх програмах, суспільних запитах, індивідуальних потребах учнів (Фурман, 2017).

У цьому контексті традиційна «контент-орієнтована» парадигма викладання української мови та літератури, що історично зосереджувалася на суто знаннях граматичних правил, норм правопису, біографій письменників та літературознавчих концепцій, виявляється недостатньою та невідповідною сучасним вимогам. Вона, зазвичай, формує студента-репродуктора, який може відтворити інформацію, але не завжди здатен її критично осмислити, творчо застосувати чи адаптувати до реальних педагогічних ситуацій. Обмеженість цієї парадигми полягає у пасивності навчального процесу, де домінує передача готових знань, а не їхнє конструювання через діяльність. У результаті випускники, незважаючи на ґрунтовні предметні знання, часто відчують брак практичних навичок, комунікативних здібностей, вміння працювати в команді та вирішувати конфлікти, що є критично важливими для ефективно педагогічної діяльності. Вони мають бути не просто носіями знань, а фасилітаторами, організаторами, мотиваторами, які здатні зацікавити учнів, надихнути їх на самостійний пошук та критичне осмислення інформації, підготувати до життя у постійно змінному світі. Таким чином, перехід до компетентної парадигми, що активно впроваджує діяльнісні підходи, зокрема проектну діяльність, стає не лише актуальним трендом, а й життєвою необхідністю для забезпечення якості підготов-

ки сучасного вчителя української мови та літератури (Грона, Семенов, 2021).

У цьому контексті, проектна діяльність виступає потужним і незамінним інструментом комплексного формування цих надпрофесійних компетентностей. Кожен етап реалізації проекту – від початкового формування команди до фінальної рефлексії – створює унікальні педагогічні умови для цілеспрямованого розвитку критично важливих *soft skills*, що безпосередньо корелюють з вимогами до сучасного учителя української мови і літератури.

На етапі формування команди та ініціації проекту студенти спеціальності «Середня освіта. Українська мова і література» активно розвивають комунікативні навички та співпрацю. Наприклад, при створенні проекту «Розробка інтерактивного уроку української літератури для 8 класу за творчістю Лесі Українки», студенти повинні ефективно обмінюватися ідеями, обговорювати концепцію уроку, розподіляти ролі та відповідальність (хто готує біографію, хто аналізує твір, хто розробляє інтерактивні завдання). Цей процес вимагає вміння слухати, аргументувати свою позицію, досягати консенсусу, що є основою для подальшої продуктивної групової роботи та, в перспективі, для взаємодії з колегами та батьками у школі.

Етап планування проекту є ареною для розвитку критичного мислення, вирішення проблем та тайм-менеджменту. При розробці проекту «Створення освітнього YouTube-каналу «Українська мова без кордонів» студентам необхідно проаналізувати цільову аудиторію, визначити релевантний контент, структурувати відеоуроки, обрати методи подачі матеріалу, розпланувати графік зйомок та монтажу. Виникають типові проблемні ситуації: обмежений час, необхідність спрощення складних граматичних правил для широкої аудиторії, пошук оригінальних прикладів. Вирішення цих завдань стимулює аналітичні здібності, здатність до прогнозування та оптимізації ресурсів – навичок, які є життєво важливими для ефективного планування навчального процесу та позакласної роботи вчителя.

Реалізація проекту – це ключовий етап для формування креативності, адаптивності та самостійності. Під час втілення проекту «Організація шкільного літературного фестивалю» студенти неминуче стикаються з непередбаченими обставинами: зміни у розкладі, відсутність певних ресурсів, неочікувана реакція учнів. Наприклад, якщо запланований виступ актора скасовується, студентам потрібно швидко знайти альтернативу, змінити сценарій або самостійно

виконати роль. Це вимагає творчого підходу до подолання перешкод, гнучкості у прийнятті рішень та здатності самостійно шукати шляхи виходу із складної ситуації. Постійне коригування дій відповідно до зворотного зв'язку або зміни умов розвиває здатність швидко адаптуватися до нових обставин, що є фундаментальною якістю для вчителя у динамічному освітньому середовищі.

Презентація результатів проєкту, наприклад, представлення розробленого інтерактивного уроку чи фрагменту YouTube-каналу перед аудиторією (однорічниками, викладачами, запрошеними фахівцями), є потужним засобом розвитку публічних виступів, переконаливої комунікації та впевненості у собі. Студенти вчать чітко і логічно викладати свої ідеї, використовувати візуальні засоби, відповідати на запитання, долати хвилювання. Це пряме моделювання педагогічної ситуації, де вчителю щодня доводиться ефективно комунікувати з учнями, колегами, батьками. Здатність чітко та впевнено доносити інформацію є основою для успішного навчання та виховання.

Нарешті, етап рефлексії є вирішальним для розвитку саморефлексії, аналізу помилок та безперервного навчання. Після завершення проєкту студенти аналізують власні дії, успіхи та невдачі, виявляють сильні та слабкі сторони командної роботи, оцінюють ефективність застосованих стратегій. Наприклад, обговорюючи підсумки фестивалю, вони можуть виявити, що комунікація між підгрупами була недостатньою, або що деякі завдання були розподілені неоптимально. Цей процес дозволяє студентам усвідомити зони зростання, винести уроки з власного досвіду та сформувати навичку постійного самовдосконалення, що є фундаментальною для педагогічної професії, яка постійно вимагає оновлення знань та методів роботи. Таким чином, кожен етап проєктної діяльності інтегративно сприяє формуванню цілісного комплексу *soft skills*, необхідних для успішної професійної самореалізації майбутнього вчителя української мови та літератури.

Впровадження проєктної діяльності в освітній процес підготовки студентів спеціальності «Середня освіта. Українська мова і література» є одним з ключових напрямів модернізації вищої педагогічної освіти, що відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу, але і перед викладачем постає ряд викликів.

1. Необхідність перегляду програм та навчальних планів. Традиційні програми, орієнтовані на лекційно-семінарську сис-

тему, часто не передбачають достатнього часу та ресурсів для повноцінного впровадження проєктної діяльності. Викладачі стикаються з потребою інтеграції проєктів у чинні дисципліни, перерозподілу годин між аудиторною та самостійною роботою, а також, можливо, розробки нових курсів, повністю присвячених проєктній методології. Наприклад, в межах традиційного курсу «Методика навчання української мови», можна інтегрувати проєкт «Розробка фрагменту уроку української мови для 9 класу з використанням інтерактивних технологій». Це вимагає від викладача переструктурування тем, виділення часу на консультації та презентації проєктів.

2. Розробка адекватних критеріїв оцінювання. Оцінювання проєктної діяльності є складним завданням, оскільки воно виходить за рамки традиційної перевірки знань. Необхідно розробити комплексні критерії, що враховують не лише кінцевий продукт, а й процес його створення, рівень самостійності, командної роботи, креативності, рефлексії та вміння презентувати результати. Це вимагає від викладача глибокого розуміння природи проєктів та здатності до об'єктивного та багатоаспектного оцінювання. Наприклад, для оцінювання проєкту «Створення літературного подкасту за твором українського письменника» викладач має розробити критерії, що охоплюють: змістовність та оригінальність ідеї, якість виконання (звук, монтаж), володіння мовою, аналітичні здібності, вміння співпрацювати в команді, презентаційні навички.

3. Володіння новими методами роботи та роллю фасилітатора. Викладач перестає бути єдиним джерелом знань і перетворюється на фасилітатора, тьютора, консультанта. Це вимагає від нього володіння методами активного навчання, уміння стимулювати самостійність студентів, направляти їхню діяльність, надавати конструктивний зворотний зв'язок, управляти групою динамікою та вирішувати конфлікти. Постає потреба у підвищенні кваліфікації викладачів у сфері проєктного менеджменту та педагогічної фасилітації. Наприклад, замість того, щоб просто пояснювати тему «Фонетика», викладач може запропонувати студентам проєкт «Створення інтерактивної гри для вивчення фонетичних явищ». У цьому випадку викладач не надає готові рішення, а консультує студентів щодо вибору технологій, структури гри, допомагає вирішувати проблеми, що виникають у процесі розробки.

4. Управління часом та ресурсами. Проєктна діяльність, як правило, потребує значно більше часу від викладача, ніж традиційні методи навчання. Це стосується як

підготовки до занять, так і консультування студентів, перевірки проміжних та кінцевих результатів. Додатковою проблемою може бути обмеженість матеріально-технічної бази (доступ до комп'ютерів, програмного забезпечення, бібліотечних ресурсів). Наприклад, якщо студенти працюють над проектом «Дослідження діалектів рідного краю», викладачу потрібно виділити час для консультацій щодо методології дослідження, збору матеріалу, аналізу даних. Також може знадобитися організація виїздів, доступ до архівних матеріалів.

5. Психологічна готовність викладачів до змін. Перехід від традиційних методів до проектного навчання вимагає від викладачів зміни парадигми мислення, відмови від авторитарної ролі, готовності до невизначеності та ризику. Не всі викладачі готові до таких змін, що може викликати опір. Наприклад, викладач, який звик до чітко структурованих лекцій та тестів, може відчувати дискомфорт, надаючи студентам більшу свободу у виборі теми та методу реалізації проекту. Він має навчитися довіряти студентам та бути готовим до того, що їхні рішення можуть відрізнятись від його очікувань.

Водночас, проектне навчання створює потужні можливості для розвитку ключових компетентностей XXI століття: критичного мислення, уміння працювати в команді, відповідальності, креативності, навичок самоорганізації та управління часом.

1. Розвиток професійних компетенцій майбутніх учителів. Проектна діяльність формує у студентів ключові компетенції, необхідні для успішної педагогічної діяльності: критичне мислення, креативність, комунікативні навички, вміння працювати в команді, вирішувати проблеми, планувати та організувати власну діяльність, здійснювати рефлексію. Наприклад, під час роботи над проектом «Розробка навчального посібника з української літератури для учнів 9 класу» студенти не лише поглиблюють знання з предмета, а й розвивають навички методичної роботи, дизайну, редагування, співпраці.

2. Підвищення мотивації студентів та їхньої активності. Завдяки актуальності та практичній спрямованості проектів, студенти відчують більшу зацікавленість у навчанні. Вони бачать зв'язок теорії з практикою, розуміють цінність здобутих знань та навичок. Наприклад, замість вивчення теоретичних аспектів «Орфографії», студенти можуть взяти участь у проекті «Створення інтерактивної платформи для відпрацювання орфографічних навичок». Це робить навчання більш захоплюючим та значущим.

3. Поглиблення знань та формування міждисциплінарних зв'язків. Проекти часто вимагають інтеграції знань з різних дисциплін (літературознавство, мовознавство, педагогіка, психологія, інформаційні технології). Це сприяє формуванню цілісної картини світу та розуміння взаємозв'язку явищ. Наприклад, проект «Створення сценарію театральної вистави за твором української класики» вимагає не лише знань з літератури, а й основ драматургії, сценічної мови, історії театру, а також навичок роботи з мультимедіа для оформлення.

4. Формування навичок самоосвіти та самоорганізації. Проектна діяльність передбачає значну частку самостійної роботи. Студенти вчаться планувати свій час, розподіляти завдання, шукати та аналізувати інформацію, приймати рішення, нести відповідальність за результати своєї діяльності. Наприклад, у процесі роботи над проектом «Організація літературного вечора в школі» студенти самостійно шукають матеріал, домовляються з адміністрацією, розробляють сценарій, розподіляють ролі, контролюють виконання завдань.

5. Встановлення партнерських відносин між викладачем та студентами. Проектна діяльність сприяє переходу від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин. Викладач виступає не як контролер, а як партнер, що надає підтримку, допомагає вирішувати проблеми, ділиться досвідом. Наприклад, викладач стає наставником, який разом зі студентами шукає шляхи вирішення проблеми, консультує, надає зворотний зв'язок, стимулює до самостійного пошуку.

6. Покращення якості підготовки майбутніх вчителів: Через залучення до проектно-ї діяльності студенти отримують реальний досвід, наблизений до їхньої майбутньої професійної діяльності. Вони не лише засвоюють теоретичні знання, а й вчаться їх застосовувати на практиці, що робить їх більш підготовленими до роботи в школі. Наприклад, участь у проекті «Розробка серії дидактичних матеріалів для уроків української мови в середній школі» дає студентам можливість відчути себе в ролі вчителя, зрозуміти специфіку роботи з різновіковими групами, розробити матеріали, які можуть бути використані в їхній майбутній практиці.

На завершення, впровадження проектно-ї діяльності у підготовку майбутніх вчителів української мови і літератури є складним, але надзвичайно перспективним процесом. Воно вимагає від викладачів значних зусиль, постійного самовдосконалення, готовності до змін. Однак можливості, які відкриває проектна діяльність для

розвитку професійних компетенцій студентів, підвищення їхньої мотивації та якості освіти в цілому, значно переважають існуючі виклики. Системний підхід до впровадження, що включає перегляд програм, розробку критеріїв, підвищення кваліфікації викладачів та створення сприятливого освітнього середовища, дозволить повною мірою реалізувати потенціал проєктного навчання.

Ефективне інтегрування проєктного навчання в освітній процес підготовки студентів спеціальності «Середня освіта. Українська мова і література» вимагає системних змін у навчальних планах та освітніх програмах, що виходять за рамки простого додання окремих проєктних завдань. Необхідно переосмислити структуру освітнього процесу, перерозподілити акценти та створити сприятливе середовище для розвитку проєктних компетенцій.

Першочерговим кроком є ревізія наявних дисциплін з метою визначення їхнього потенціалу для інтеграції проєктних завдань. Це передбачає не тільки внесення змін до робочих програм, а й зміну методичних підходів до викладання. Наприклад, в межах курсу «Сучасна українська літературна мова» – замість контрольної роботи на тему «Словотвір» студенти можуть розробити проєкт «Створення міні-словника неологізмів сучасної української мови з аналізом їхньої словотвірної моделі та функціонування в медіапросторі». Це стимулює практичне застосування знань із морфеміки, словотвору, лексикології. З курсу «Історія та діалектологія української мови» студенти можуть реалізувати проєкт «Дослідження особливостей говірки рідного села (району)» з подальшою презентацією результатів у вигляді відеоролика, інтерактивної карти або збірки діалектних текстів. Це вимагає від них не лише знань діалектології, а й навичок польових досліджень, запису мовлення, систематизації даних.

Курс «Методика навчання української мови» має стати центральним осередком для впровадження проєктної діяльності, оскільки саме тут студенти моделюють майбутню педагогічну діяльність. Це може бути проєкт «Розробка серії інтегрованих уроків української мови для НУШ з використанням проєктних технологій», що передбачає створення повного дидактичного комплексу: сценаріїв уроків, дидактичних матеріалів, критеріїв оцінювання, завдань для учнів.

Інтеграція дисциплін є ключовим елементом для ефективного проєктного навчання, оскільки реальні проблеми рідко обмежуються рамками одного предмета. На-

приклад, «Створення медіапроєкту (блогу, YouTube-каналу, подкасту), присвяченого популяризації української мови» (це вимагатиме знань з орфографії, пунктуації, стилістики, лексикології, а також вміння аналізувати літературні твори, формулювати власні думки та адаптувати їх для широкої аудиторії); «Розробка та реалізація соціального проєкту, спрямованого на підвищення рівня мовної культури серед молоді» (організація мовних флешмобів, створення інформаційних буклетів); «Педагогічна проєктна діяльність: від ідеї до реалізації» (спеціалізований курс, присвячений методології проєктного навчання, його плануванню, реалізації, оцінюванню та презентації. Курс має бути максимально практичним, орієнтованим на кейси з реального життя).

З курсу «Медійна та інформаційно-цифрова грамотність» що охоплює використання сучасних цифрових технологій для створення навчальних матеріалів, організації дистанційного навчання, візуалізації інформації можливим є реалізація проєктів «Створення інтерактивної віртуальної бібліотеки української літератури з аудіокнигами, буктрейлерами та інтерактивними завданнями», «Розробка чат-бота для вивчення української мови».

Інтеграція проєктного навчання вимагає від викладачів переходу від трансляції знань до фасилітації, менторства та коучингу. Необхідне підвищення кваліфікації педагогічного складу з питань проєктного менеджменту, оцінювання компетентностей, розвитку м'яких навичок. Тому важливою є організація семінарів, тренінгів, курсів з проєктного навчання, де викладачі самі зможуть спробувати себе в ролі учасників проєкту. Створення мереж співпраці - заохочення міждисциплінарної співпраці викладачів для розробки спільних інтегрованих проєктів. Розробка методичних рекомендацій що передбачає створення єдиних методичних посібників та рекомендацій для викладачів щодо організації та оцінювання проєктної діяльності.

Система оцінювання теж має бути комплексною та враховувати не лише кінцевий продукт, а й процес роботи над проєктом. Це включає - оцінювання індивідуального внеску (рефлексивні щоденники, самооцінка, взаємооцінка); оцінювання командної роботи (спостереження за взаємодією в групі, відгуки учасників групи); оцінювання процесу (проміжні звіти, консультації, дотримання дедлайнів); оцінювання продукту (критерії, що відображають якість, оригінальність, практичну цінність та відповідність поставленим цілям).

Висновки і перспективи подальших досліджень Отже, сучасна вища освіта стоїть перед викликом трансформації від традиційної «контент-орієнтованої» парадигми до компетентісно орієнтованої, що особливо актуально для підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Проектна діяльність виступає ключовим інструментом для досягнення цієї мети, інтегруючи hard skills (спеціалізовані знання з філології та методики) та soft skills (критичне мислення, комунікація, співпраця, креативність, адаптивність, вирішення проблем).

Попри виклики, проектна діяльність відкриває значні можливості. Вона підвищує мотивацію студентів, поглиблює їхні знання через практичне застосування, формує міждисциплінарні зв'язки та розвиває навички самоосвіти й самоорганізації. Такий підхід сприяє встановленню партнерських відносин між викладачем і студентом, що зрештою покращує якість підготовки майбутніх вчителів. Системне впровадження проектного навчання забезпечить формування конкурентоспроможних фахівців, готових до викликів НУШ та динамічного освітнього середовища.

Подальші дослідження слід зосередити на розробці інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на формування міждисциплінарних компетентностей, та впровадженню персоніфікованих траєкторій навчання через систему менторства та індивідуальних проектів, що відповідатимуть вимогам сучасного ринку праці та динаміці освітніх реформ.

Список бібліографічних посилань

- Базиль, 2016 – Базиль, А.О. (2016). Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Київ: Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. 40 с.
- Бідюк, 2015 – Бідюк, Н.М. (2015). Європейські орієнтири в обґрунтуванні концептуальних засад професійної іншомовної освіти. *Освіта для сучасності*, 2: 390–399.
- Григоренко, 2020 – Григоренко, Т.В. (2020). Підготовка майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища закладів вищої освіти: монографія. Хмельницький: Видавець Бідюк Є.І. 360 с.
- Грона, Семенов, 2021 – Грона, Н.В., Семенов, О.М. (2021). Розвиток soft skills у майбутніх вчителів в умовах закладів фахової передвищої та вищої освіти: міжрегіональний проект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7(111): 33–47. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/6.pdf>.
- Дуплійчук, 2015 – Дуплійчук, О.М. (2015). Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до застосування проектно-комунікативних технологій: дис. ... канд. пед. наук. Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. 322 с.

- Коваль, Григоренко, 2023 – Коваль, В., Григоренко, Т., (2023). Методологічні виміри формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. *Актуальні питання у сучасній науці*, 3(9): 398–412. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/issue/view/129/221>.
- Ковальова, 2017 – Ковальова, С.М. (2017). Технологія застосування кейс-методу в професійній підготовці вчителя в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*, 3(89): 100–104. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25343/1/20.pdf>.
- Коляда, Кравченко, 2020 – Коляда, Н.М., Кравченко, О.О. (2020). Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 3(27): 137–145. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_3/26.pdf.
- Нова українська школа, 2017 – Нова українська школа (2017). Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Кузнецова, Одарченко, 2017 – Кузнецова, О.В., Одарченко, В.І. (2017). Метод проектів – сучасна технологія навчання в умовах Нової української школи. *VIRTUS*, 14: 74–77.
- Про освіту, 2017 – Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Семенов, 2018 – Семенов, О.М. (2018). Культуромовна особистість майбутнього учителя в об'єктиві концепції «Нова українська школа». *Проблеми освіти*, 88(2): 205–215.
- Семенов, Ячменик, 2019 – Семенов, О.М., Ячменик, М.М. (2019). Мовно-методична підготовка майбутнього вчителя-словесника до використання засобів медіа освіти: монографія. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка. 211 с.
- Симоненко, 2017 – Симоненко, Т.В. (2017). Формування риторичної компетентності особистості майбутнього фахівця в умовах сучасної освітньої парадигми. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 13–14: 130–137. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2259>.
- Стратегічний план, 2024 – Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року: затв. наказом Міністерства освіти і науки України 07.03.2024 № 276 (в редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 16.08.2024 р. № 1149). URL: https://osvita.ua/doc/files/news/929/92917/66c5f0f4b0feb421885464_1_.pdf
- Фурман, 2017 – Фурман, О.В. (2017). Проектна діяльність як засіб формування професійних компетентностей майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*, 2: 209–212.

References

- Bazyl, L.O. (2016). Theoretical and methodological principles of developing literary competence of future teachers of Ukrainian language and literature: Abstract of Ph.D Dissertation. Kyiv: M.P. Drahomanov National Pedagogic University [in Ukr.].
- Bidiuk, N.M. (2015). European guidelines in substantiating the conceptual foundations of professional foreign language education]. *Education for modernity*, 2: 390–399 [in Ukr.].
- Hryhorenko, T.V. (2020). Training of future philology teachers in the educational and communicative environment of higher education institutions: monograph. Khmelnytskyi: Publisher Bidiuk Ye.I. 360 p. [in Ukr.].
- Hrona, N.V., Semenov, O.M. (2021). Development of soft skills in future teachers in institutions of profession-

- al pre-higher and higher education: an interregional project. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7(111): 33–47. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/6.pdf> [in Ukr.].
- Dupliichuk, O.M. (2015). Professional and pedagogical training of future teachers of Ukrainian language and literature in the use of project-based communicative technologies: Thesis of Ph.D Dissertation. Zhytomyr: Ivan Franko Zhytomyr State University. 322 p. [in Ukr.].
- Koval, V.O., Hryhorenko, T.V. (2023). Methodological dimensions of the formation of professional competence of future teachers of Ukrainian language and literature. *Current issues in modern science*, 3(9): 398–412 [in Ukr.].
- Kovalova, S.M. (2017). Technology of applying the case method in professional teacher training in Ukraine. *Bulletin of the Ivan Franko Zhytomyr State University. Series: Pedagogical Sciences*, 3(89): 100–104. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25343/1/20.pdf> [in Ukr.].
- Koliada, N.M., Kravchenko, O.O. (2020). Practical experience in developing «soft skills» in a higher education institution. *Current issues in the humanities*, 3(27): 137–145. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_3/26.pdf [in Ukr.].
- New Ukrainian School (2017). Conceptual principles of secondary school reform. Kyiv. 40 p. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukr.].
- Kuznetsova, O.V., Odarchenko, V.I. (2017). Projective method – modern teaching technology in the conditions of the New Ukrainian School. *VIRTUS*, 14: 74–77 [in Ukr.].
- On Education: Law of Ukraine No. 2145-VIII of September 5, 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.].
- Semenoh, O.M. (2018). The cultural and linguistic personality of a future teacher through the lens of the concept of the “New Ukrainian School”. *Problems of education*, 88(2): 205–215 [in Ukr.].
- Semenoh, O.M., & Yachmenyk, M.M. (2019). Language and methodical preparation of the future vocabulary master for the use of engaging media of education: monograph. Sumy: Sumy State Pedagogical University. 211 p. [in Ukr.].
- Symonenko, T.V. (2017). Formation of rhetorical competence of the future specialist in the conditions of the modern educational paradigm. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy. Series: Pedagogical Sciences*, 13–14: 130–137. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2259> [in Ukr.].
- Strategic Plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2027: approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 07.03.2024 No. 276 (as amended by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16.08.2024 No. 1149). URL: https://osvita.ua/doc/files/news/929/92917/66c5f0f4b0feb421885464_1_.pdf [in Ukr.].
- Furman, O.V. (2017). Project activities as a means of forming professional competencies of future teachers. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy, Social Work*, 2: 209–212 [in Ukr.].

HRYHORENKO Tetiana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor
at the Department of Ukrainian language with teaching methods,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

SEMENOG Olena

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head at Center for Scientific and Educational Partnership and Networking,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

FROM CONTENT TO COMPETENCIES: HOW PROJECT-BASED LEARNING TRANSFORMS THE HIGHER EDUCATION PARADIGM

Summary. The article analyzes the challenges and opportunities faced by teachers of the specialty «Secondary Education: Ukrainian Language and Literature» within the framework of the shift from a content-oriented to a competency-based educational paradigm, with a focus on project-based activities. The study found that the traditional education model is ineffective at training specialists capable of adapting and innovating in the modern educational environment, particularly in the New Ukrainian School (NUS). Project activities have been identified as a vital means of fostering the development of both hard (e.g., language analysis, lesson planning) and soft (critical thinking, creativity, communication, collaboration, problem-solving, adaptability, and self-organization) skills.

The article highlights the main challenges for teachers, including the need to revise programs and curricula, develop adequate criteria for evaluating project activities, master new methods of work and the role of a facilitator, manage time and resources effectively, and be psychologically ready for change. Each stage of project activity, from initiation and planning to implementation, presentation, and reflection, contributes to developing these competencies. This study explores the potential of project activities to increase student motivation, deepen interdisciplinary connections, and develop self-education skills.


The effectiveness of the project approach is compared with the traditional model, emphasizing the former's advantages in developing practical skills and the personal qualities of future teachers. Specific proposals have been developed for integrating project activities into curricula,


including revising the content of linguistics, literature, and methodology disciplines. The necessity of creating integrated courses, such as «Language and Literature Workshop» and «Pedagogical Project Activity: From Idea to Implementation», and «Digital Tools in the Educational Activity of a Language Teacher», as well as Project Activity Laboratories, which would serve as central hubs for supporting and developing project-based learning, have been designed and substantiated.

A comprehensive approach to evaluating project activities is proposed that takes into account individual contribution, teamwork, the process, and the final product. The systematic implementation of project-based learning requires transforming the role of the teacher from translator of knowledge to facilitator, mentor, and coach, which requires advanced training. Organizing seminars and trainings and developing teaching aids for teachers is recommended. In summary, an integrated approach to implementing project activities ensures the high-quality training of competitive, creative, and adaptive specialists ready to meet the challenges of the modern educational system.

Keywords: project activity; competence; hard skills; soft skills; learning paradigm; teacher training in Ukrainian language and literature; New Ukrainian School (NUS); facilitator; assessment.

Одержано редакцією 02.06.2025
Прийнято до публікації 12.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-13-19>

 <https://orcid.org/0000-0003-4693-678X>

КАЙДАЛОВА Лідія

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
e-mail: lkaidalova@ukr.net

УДК 378.091.3-028.33-028.27:614.2-051(045)

ЦИФРОВІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

У статті акцентовано увагу на необхідності дослідження й упровадження цифрових та інноваційних педагогічних технологій у післядипломну освіту фахівців охорони здоров'я з метою неперервного професійного розвитку, удосконалення компетентностей та якостей відповідно до змін та викликів в сучасного суспільства.

Використано методи теоретичного аналізу, спостереження, порівняння, узагальнення наукових праць із проблеми дослідження технологій у системі післядипломної освіти фахівців охорони здоров'я.

Виокремлено інтерактивні, тренінгові, симуляційні, цифрові, технології штучного інтелекту в системі неперервного професійного розвитку на етапі післядипломної освіти. Визначено, що цифровізація та педагогічні інновації в системі післядипломної освіти замінюють роль сучасного викладача, який він все більше набуває функцій консультанта, порадирика, модератора, фасилітатора, наставника, коуча, що вимагає від нього психолого-педагогічної підготовки.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в обґрунтованні сутності й можливості застосування цифрових технологій для використання в післядипломній освіті фахівців охорони здоров'я.

Вирізняє цифрові ресурси та інструменти в освітньому процесі, що використовуються для онлайн-занять, конференцій, вебінарів, практичних занять, відпрацювання навичок (платформи Moodle, Zoom, Google Classroom, Google Meet та інші).

Зазначено, що в медичній освіті можуть використовуватися спеціалізовані медичні платформи (Coursera, Medscape Education, BMJ Learning, edX (курси з медицини) тощо). Технології штучного інтелекту виступають у ролі помічника, асистента як викладачів, так і фармацевтичних та медичних фахівців у системі неперервного професійного розвитку. Зокрема, штучний інтелект у галузі охорони здоров'я використовується для встановлення діагнозу, визначення персонального лікування, розроблення та клінічних випробувань лікарських препаратів, проведення наукових досліджень, оброблення результатів тощо.

Констатовано, що цифрові й педагогічні інноваційні технології відкривають нові можливості в освітньому процесі, забезпечують неперервний професійний розвиток фахівців охорони здоров'я в системі післядипломної освіти.

Подальші дослідження вбачаємо у впровадженні інтерактивних, тренінгових, цифрових

технологій, технологій штучного інтелекту в підготовку фахівців охорони здоров'я як на додипломному, так і на післядипломному етапах з метою якісного неперервного професійного розвитку й постійного вдосконалення..

Ключові слова: цифрові технології; неперервний професійний розвиток; фахівці охорони здоров'я; післядипломна освіта; інноваційні технології; штучний інтелект.

Постановка проблеми. З огляду на те, що післядипломна освіта фахівців охорони здоров'я має характерні особливості та специфічні вимоги, у сучасних умовах цифровізації суспільства й педагогічних інновацій вона потребує постійного дослідження та вдосконалення змісту, форм і технологій. Проблемі дослідження цифрових та інноваційних педагогічних технологій у сучасній педагогічній науці присвячені чисельні дослідження науковців, але нашу увагу привертають технології як чинник безперервного професійного розвитку в системі післядипломної освіти фахівців охорони здоров'я.

Мета статті полягає в дослідженні, аналізі та виокремленні сучасних технологій для впровадження у післядипломну освіту з метою безперервного професійного розвитку фахівців охорони здоров'я, а також для формування професійних компетентностей.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Різні аспекти проблеми використання технологій у підготовці фахівців на додипломному та післядипломному етапі відображено у чисельних наукових працях. Педагогічні технології як основа підготовки фахівців з метою формування компетентностей і якостей передбачають розробку та впровадження сучасної організації освітнього процесу, підвищення якості та ефективності діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Ми розглянемо окремі з них.

Зокрема, І. Редько досліджуючи питання запровадження моделі безперервного професійного розвитку лікарів, вдосконалення медичної освіти на післядипломному етапі, наголошує на особливостях використання сучасних інноваційних технологій у після-

дипломній освіті, серед яких технології дистанційного, змішаного навчання та інші (Редько, 2021).

Не можна не погодитись з науковцями М. Авраменко, Н. Ткаченко, Ю. Рябоконт та О. Бігдан, які досліджують інформаційно-комунікаційні технології в системі дистанційного навчання на післядипломному етапі професійного розвитку фахівців фармації у Запорізькому державному медичному університеті. Учені наголошують, що саме безперервний професійний розвиток фармацевтичних фахівців на післядипломному етапі спрямований на вдосконалення професійних компетентностей і дає змогу фахівцеві підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності відповідно до потреб сфери охорони здоров'я (Авраменко та ін., 2021).

Зазначимо, що не менш важливими є інтерактивні технології, які висвітлює у науковій публікації К. Гнезділова, наголошуючи на необхідності їх використання в системі післядипломної освіти фармацевтів для безперервного професійного розвитку в теоретичній та практичній площинах. Науковиця пропонує, що проблему використання інтерактивних технологій у системі післядипломної освіти фармацевтів доцільно розглядати комплексно, починаючи безпосередньо з теоретичних аспектів та практичного досвіду реалізації інтерактивних технологій (Гнезділова, 2023).

У сучасних умовах цифровізації усіх сфер життєдіяльності суспільства особливості упровадження цифрових технологій (мультимедійні, ігрові, інформаційні та ін.) в освітній процес медичних закладів вищої освіти досліджують П. Іванчов, С. Козлов, О. Лісов та Є. Переш. Автори наголошують, що дистанційна освіта не має бути основною формою для навчання медичних фахівців, а може використовуватись для забезпечення додаткових ресурсів, дистанційного моніторингу або допоміжних навчальних можливостей (Іванчов та ін., 2023). На нашу думку, також можуть бути використані цифрові ресурси та технології для самостійної роботи медичних фахівців.

Уважаємо не менш важливими дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців щодо проблеми використання технологій штучного інтелекту в освітній і науковій діяльності. Варто зауважити, що предметом дослідження науковців В. Короткої та В. Мокринського стали технології штучного інтелекту (ШІ) в сучасній медицині. Авторами проаналізовано розвиток технологій штучного інтелекту в системі охорони здоров'я, особливості їх впровадження та проблеми, що виникають (Коротка, Мокринський, 2024).

Варто зауважити, що в дослідженні О. Бойченка та О. Бублій розглянуто перспективи використання штучного інтелекту в медичній сфері зацентровано на необхідності удосконалення законодавчої бази використання технологій штучного інтелекту та запевнено на досвід США, Японії та Китаю, де штучний інтелект використовується для покращення медичних послуг завдяки значному скороченню часу й зусиль лікарів під час обробки великих масивів даних та проведенні складних операцій (Бойченко, Бублій, 2024).

Здійснюючи аналіз наукових праць, близьких до нашого дослідження, нам вдалось виокремити сучасні технології, які є доцільними та важливими в системі післядипломної освіти фахівців охорони здоров'я. На нашу думку, в умовах цифровізації суспільства саме інтерактивні, цифрові технології, технології штучного інтелекту та інші мають особливу значущість як для нашого дослідження, так і для забезпечення якісного освітнього процесу в післядипломній освіті фахівців охорони здоров'я. Цифрову компетентність викладача розглядаємо як володіння цифровими технологіями, здатність їх застосування у професійній діяльності для організації освітнього процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, викладання навчальних дисциплін, науково-дослідницької діяльності та в повсякденному житті.

Виклад матеріалу дослідження. У сучасному суспільстві зміна форм навчання, широке упровадження дистанційного навчання зумовили перегляд та вдосконалення традиційних форм, методів і технологій, зміна на інноваційні в систему післядипломної освіти фахівців охорони здоров'я. Ці зміни також вплинули на функції та діяльність як викладачів, так і здобувачів. При виборі та обґрунтуванні технологій нами враховано, що дистанційне навчання ґрунтується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для доставки навчального матеріалу та спілкування. Технологія дистанційного навчання є відкритою, розгалуженою системою дидактичних та інформаційно-комунікаційних технологій, що утворена за рахунок поєднання потрібних форм, методів і засобів навчання з метою отримання найвищої якості, що використовуються для розроблення системних дистанційних курсів.

З упровадженням сучасних технологій в освітній процес викладач все більше набуває функції консультанта, порадирика, модератора, фасилітатора, наставника, коуча, що вимагає від нього психолого-педагогічної підготовки, оскільки у професійній діяльності викладача реалізуються не тільки фахова компетентність, предметні знання, але й сучасні знання педагогіки, психології, інформаційних технологій та інших галузей знань та науки.

Підкреслимо, що попередня підготовка до вибору та обґрунтування сучасних технологій у післядипломній освіті фахівців охорони здоров'я потребує ретельного аналізу та обробки значного об'єму наукової інформації, спеціального її відбору та систематизації, використання результатів новітніх наукових досліджень. У сучасних умовах цю діяльність значно полегшують цифрові технології, що слугують помічником, асистентом викладача, звільняють його від рутинної роботи.

Зауважимо, що під час впровадження сучасних технологій акцент повинен бути спрямований на формування компетентностей, відображених в освітньо-професійній чи освітньо-науковій програмі відповідної спеціальності та рівня. У процесі реалізації педагогічних технологій у здобувачів спостерігається формування професійних компетентностей, особистісних якостей, креативного мислення, самостійності та відповідальності за результати навчання.

З огляду на предмет нашого дослідження підкреслимо, що можливості інтерактивних технологій у підготовці магістрів фармацевтичних і медичних спеціальностей дозволяють здобувачам у закладах вищої освіти не тільки засвоїти знання, вміння та навички з певної дисципліни, але й надають можливості формування інтегральних, загальних, педагогічних, психологічних компетентностей, розкрити нові можливості особистості через колективну діяльність, розвивати комунікативні вміння, формувати навички роботи у співробітництві, які необхідні у професійній діяльності (Кайдалова, Дрожик, 2018).

Наголосимо, що інтерактивні технології навчання розуміємо як технології, за яких засвоєння матеріалу здобувачами відбувається в результаті спілкування між тими, хто вчить і хто вчиться, тобто між тими, хто має певні знання й досвід, та тими, хто їх набуває. У процесі такої організації освітньої діяльності її учасники набувають усіх видів людської діяльності, тобто мети й змісту навчання. У процесі обговорення поглиблюються знання з проблеми, формуються компетентності та розвиваються

особистісні якості. Використання інтерактивних технологій під час відпрацювання дискусійних питань сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти до навчання, формуванню світогляду, розвитку критичного мислення тощо. Спираючись на наукові праці та власний досвід, зауважимо, що інтерактивні технології сприяють засвоєнню матеріалу в результаті спілкування між викладачем та здобувачем, а також між здобувачами.

На наш погляд, виправданим для медичних і фармацевтичних фахівців є застосування тренінгових технологій в освітньому процесі. Вони у післядипломній освіті фахівців охорони здоров'я є активним засобом навчання і призначені для формування компетентностей, комплексних умінь і навичок конкретного виду поведінки. Це досягається в ході імітаційного моделювання та розв'язання професійно орієнтованих ситуацій під час педагогічної доцільності індивідуальної і групової діяльності здобувачів. Під час тренінгу ефективно формуються комунікативні компетентності, вміння й навички; відпрацьовуються різні форми поведінки; формується активна життєва позиція; знімаються бар'єри, що зашкоджують спілкуванню.

Разом з тим, під час проведення тренінгу є можливість переконатися, що володіння професійною чи комунікативною компетентністю забезпечує майбутньому фахівцеві впевненість у собі, усвідомлення важливості професійного росту, удосконалення комунікативної сторони професійної діяльності, орієнтацію на особистість людини як на головну цінність (гуманістична позиція), а також здатність до творчого рішення комунікативних завдань, які виникають у процесі спілкування (комунікативна креативність).

Нашу увагу привертають цифрові технології для використання в освітній та науковій діяльності в післядипломній освіті фахівців охорони здоров'я. У сучасному цифровому освітньому середовищі цей процес відбувається за допомогою цифрових ресурсів, цифрових технологій та інтернет-комунікацій. Педагогічна комунікація в цифровому освітньому середовищі розглядається нами як процес обміну інформацією, знаннями, емоціями та цінностями між викладачем і здобувачами з метою навчання, виховання та розвитку. Основною метою педагогічного спілкування під час упровадження інтерактивних технологій є передача суспільного та професійного досвіду (компетентностей) від педагога до здобувачів, обмін знаннями та вміннями.

Зазначимо, що при упровадженні цифрових технологій у систему післядипломної

освіти фармацевтичних та медичних фахівців комп'ютерна комунікація є універсальним засобом пошуку, обробки та передавання інформації завдяки доступу до необмежених масивів, що зберігається на цифрових серверах та в мережах, що забезпечує можливість використання як викладачами, так і здобувачами в освітньому процесі. Характерними для комп'ютерної комунікації є: відкритість, інтерактивність, процесуальність, умовність, відповідальність, організованість, доступність, дистанціювання у часі та просторі тощо.

Безумовно, на часі є розроблені Міністерством освіти і науки спільно з Міністерством цифрової трансформації та залученими експертами Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту у ЗВО (Рекомендації, 2025) для використання ШІ науковцями, викладачами, здобувачами освіти, адміністративними працівниками. Документ спростовує міфи про загрози для викладачів та про порушення академічної доброчесності. Саме технології ШІ допомагають викладачеві в організації та забезпеченні освітнього процесу: у створенні навчально-методичного забезпечення (робочі програми, тести, презентації, завдання, оцінювання результатів тощо). Приклади міжнародного досвіду використання ШІ в освітній та науковій діяльності спонукають науково-педагогічних працівників ЗВО до розвитку цифрових компетентностей та постійного вдосконалення.

Очевидно, що до найбільш поширених у системі післядипломної освіти фармацевтичних та медичних фахівців належать цифрові ресурси та інструменти в освітньому процесі, які використовуються для онлайн-занять, конференцій, вебінарів, практичних занять, відпрацювання навичок тощо (платформи Moodle, Zoom, Google Classroom, Google Meet та інші). Практика дистанційного навчання показала, що найпопулярнішими платформами, якими користуються для проведення онлайн-занять, лекцій, семінарських та практичних занять тощо, є: Zoom; як одна з найвідоміших програм для відеоконференцій, що набула популярності в період пандемії COVID-19. Zoom має безкоштовну версію і пропонує можливості для проведення вебінарів, конференцій та занять дистанційно. Google Meet – це інший варіант для проведення дистанційних занять, який також має безкоштовну версію, на якій можна проводити відеоконференції, онлайн-заняття. Microsoft Teams – це інструмент для колективної роботи й комунікації, який надає можливість відеоконференцій та обміну даними; його можна використовувати

безкоштовно, але деякі функції можуть бути доступні лише за додаткову плату. Під час здобування медичної освіти також доцільним є використання спеціалізованих медичних платформ Coursera, Medscape Education, BMJ Learning, edX (курси з медицини) тощо.

Зазначимо, що в медичній освіті симуляційні технології використовуються для відпрацювання навичок із застосуванням манекенів. Переваги впровадження симуляційних технологій в медичну освіту для всіх суб'єктів медичної освіти та надання медичної допомоги населенню достатньо вичерпно висвітлено у науковій праці професора Ольги Ковальнової (Ковальова, 2019).

Варто зауважити, що поширеними у безперервному професійному навчанні медичних і фармацевтичних фахівців є соціальні мережі (Вайбер, Твітер, Фейсбук, Інстаграм, Телеграм), форуми, чати, блоги, де медичним і фармацевтичним фахівцям можна обмінюватись досвідом, створювати професійні спільноти тощо.

Констатуємо, що для пошуку та обробки наукової інформації, проведення онлайн-занять; відеоконференцій, створення презентацій, користування матеріалами онлайн-бібліотеки, довідниками, словниками, репозиторіями та базами даних у післядипломній освіті медиків та фармацевтів використовується Вікіпедія, Енциклопедії тощо,

Слід наголосити, що важливими в системі післядипломної освіти фахівців охорони здоров'я є: зміст післядипломного навчання, синхронна комунікація (онлайн-заняття, вебінари, чати); асинхронна комунікація (записані лекції, форуми, електронні листи); зворотний зв'язок та підтримка здобувачів (персональні консультації, коментарі до робіт тощо)

За умов стрімкого зростання об'єму інформації та швидкого розвитку цифрових технологій перед викладачами постає завдання чіткого та доступного повідомлення здобувачам максимальної кількості корисної інформації, стимулювання та організації навчальної діяльності, швидкого та об'єктивного контролю результатів цієї діяльності.

Отже, технології штучного інтелекту виступають у ролі помічника, асистента як викладачів, так і фармацевтичних та медичних фахівців у системі безперервного професійного розвитку. Штучний інтелект у галузі охорони здоров'я використовується для встановлення діагнозу, установавання персонального лікування, розробки та клінічних випробувань лікарських препаратів, проведення наукових досліджень та обробки результатів тощо.

Таким чином, зазначаємо, що телемедицина і віртуальні клініки можуть бути використані для надання дистанційних медичних послуг з гаджетів (телефон, планшет, ноутбук, комп'ютер) для онлайн-консультацій, медичної діагностики, оцінювання клінічних випадків, лікування без візиту до лікаря. У післядипломній освіті телемедицина надає можливість обміну досвідом, навчатись і спілкуватись викладачам, лікарям, фармацевтам між собою та з пацієнтами.

ChatGPT як корисний інструмент у післядипломній освіті зі здобувачами надає такі можливості викладачам:

1) персоналізована підтримка студентів (відповіді на запитання студентів у чат-форматі; надання пояснень складних тем у доступній формі; генерація прикладів, аналогій, схем та пояснень на різних рівнях складності);

2) допомога в організації навчального процесу (автоматичне створення інструкцій, завдань та тестів; формування конспектів лекцій або резюме матеріалів; генерація навчально-методичного забезпечення, планів, програм, методичних рекомендацій тощо);

3) оцінювання та зворотний зв'язок (автоматичний аналіз та рецензування відповідей; надання конструктивного зворотного зв'язку щодо виконаних завдань; допомога у створенні критеріїв оцінювання та ін.;

4) мотивація та залучення здобувачів (генерація інтерактивних сценаріїв навчання (ігрові методики, квести, кейс-методи); підготовка дискусійних питань, моделювання діалогів; створення сценаріїв для рольових ігор та ситуаційного навчання;

5) комунікація в електронному середовищі (автоматизація електронних листів, повідомлень та нагадувань; підтримка спілкування у форматі «віртуального асистента»; генерація шаблонів офіційних комунікацій);

6) розвиток критичного мислення у студентів (постановка відкритих запитань для рефлексії; генерація аргументів «за» і «проти» з різних точок зору; аналіз та інтерпретація текстів, досліджень, статей.

Упровадження цифрових та інноваційних педагогічних технологій зумовлює перебудову освітнього процесу, зміну ролі і функцій викладачів і здобувачів, посилює комунікації між ними, забезпечує персоналізоване навчання та підвищує мотивацію.

Вищевикладене зумовлює підготовку висококваліфікованих викладачів для системи післядипломної освіти, забезпечення диверсифікації форм (формальна, інформальна та неформальна освіта) та методів опанування цифровими технологіями, змі-

на змісту циклів підвищення кваліфікації, які вже не є актуальними, заміна тематики, пов'язаної з цифровізацією освіти; стажування у провідних зарубіжних та вітчизняних закладах. Основними джерелами самоосвіти залишаються нейромережі, онлайн-бібліотеки, наукові праці, спеціалізовані видання, інформація в мережі Інтернет, веббібліотеки, блоги, відео, ЗМІ, телебачення та ін. До важливих методів опанування, удосконалення та розвитку цифрової компетентності викладачів належать обмін досвідом, спільні проекти, наукові конференції, дискусії, круглі столи, майстер-класи тощо.

Отже, використання сучасних технологій та інноваційних педагогічних технологій відтворює один з напрямів педагогічної науки, який забезпечує досягнення цілей та підвищення ефективності освітнього процесу в системі післядипломної освіти медичних та фармацевтичних фахівців, гарантує його високий рівень.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, цифрові й педагогічні інноваційні технології відкривають нові можливості в освітньому процесі, забезпечують персоналізоване навчання, посилення мотивації, реалізацію особистого потенціалу, розвиток критичного мислення, безперервний професійний розвиток фахівців охорони здоров'я в системі післядипломної освіти. Подальші дослідження вбачаємо у впровадженні інтерактивних, тренінгових, цифрових технологій, технологій штучного інтелекту в підготовку фахівців охорони здоров'я як на додипломному, так і післядипломному етапах з метою якісного безперервного професійного розвитку і постійного вдосконалення.

Список бібліографічних посилань

- Авраменко та ін., 2021 – Авраменко, М.О, Ткаченко, Н.О., Рябоконт, Ю.Ю., Бігдан, О.А. (2021). Технології дистанційного навчання на післядипломному етапі професійного розвитку фахівців фармації. *Актуальні питання фармацевтичної і медичної науки та практики*, 14, 2(36): 239–244. URL: <http://dspace.zsmu.edu.ua/handle/123456789/14415>.
- Бойченко, Бублій, 2024 – Бойченко, О., Бублій, Т. (2024). Перспективи використання штучного інтелекту в медичній сфері. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*, 24(3): 137–139. Doi: <https://doi.org/10.31718/2077-1096.24.3.137>.
- Гнезділова, 2023 – Гнезділова, К. (2023). Використання інтерактивних технологій у системі післядипломної освіти фармацевтів. *Молодь і ринок*, 5/213: 12–17.
- Іванцов та ін., 2023 – Іванцов, П.В., Козлов, С.М., Лісов, О.І., & Переш, Є.Є. (2023). Впровадження цифрових технологій в освітній процес медичних закладів вищої освіти. *Академічні візії*, 18. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/326>.
- Кайдалова, Дрожик, 2018 – Кайдалова, А.Г., Дрожик, Л.В. (2018) Інтерактивні технології у підгото-

- вці магістрів фармацевтичних та медичних спеціальностей. *Теорія та методика навчання та виховання: збірник наукових праць [ХНПУ імені Г.С. Сковороди]*, 44: 44–54.
- Ковальова, 2019 – Ковальова, О.М. (2019). Впровадження симуляційних технологій навчання в медичну освіту. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія Педагогічні науки*, 1(58): 36–41.
- Коротка, Мокринський, 2024 – Коротка, В.О., Мокринський, В.А., (2024). Технології штучного інтелекту в сучасній медицині: впровадження та проблеми. *Український медичний часопис*, 5: 119–121. URL: <https://umj.com.ua/uk/publikatsia-257497-tehnologiyi-shtuchnogo-intelektu-v-suchasnij-meditsini-vprovadzhennya-ta-problematika>.
- Редько, 2021 – Редько, І. (2021) Особливості використання сучасних інноваційних технологій у післядипломній освіті. *Неонатологія, хірургія та перинатальна медицина*, 11, 3(41): 17–20. Doi: <https://doi.org/10.24061/2413-4260.XI.3.41.2021.2>.
- Рекомендації, 2025 – Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій ШІ у ЗВО (2025). URL: <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo>.
- References**
- Avramenko, M.O., Tkachenko, N.O., Ryabokon, Y.Yu., Bigdan, O.A. (2021). Distance learning technologies at the postgraduate stage of professional development of pharmacy specialists. *Current issues of pharmaceutical and medical science and practice*, 14, 2(36): 239–244. URL: <http://dspace.zsmu.edu.ua/handle/123456789/14415> [in Ukr.].
- Boychenko, O., Bublik, T. (2024). Prospects for the use of artificial intelligence in the medical sphere. *Current problems of modern medicine: Bulletin of the Ukrainian Medical Stomatological Academy*, 24(3): 137–139.
- Doi: <https://doi.org/10.31718/2077-1096.24.3.137> [in Ukr.].
- Gnezdilova, K. (2023). The use of interactive technologies in the system of postgraduate education of pharmacists. *Youth and the market*, 5/213: 12–17 [in Ukr.].
- Ivancho, P.V., Kozlov, S.M., Lissov, O.I., & Peresh, E.E. (2023). Introduction of digital technologies into the educational process of medical institutions of higher education. *Academic visions*, 18. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/326> [in Ukr.].
- Kaydalova, L.G., Drozhik, L.V. (2018) Interactive technologies in the training of masters of pharmaceutical and medical specialties. *Theory and methods of teaching and education: collection of scientific works [HNPU named after G.S. Skovoroda]*, 44: 44–54 [in Ukr.].
- Kovaleva, O.M. (2019). Introduction of simulation learning technologies into medical education. *Continuing professional education: theory and practice. Series Pedagogical sciences*, 1(58): 36–41 [in Ukr.].
- Korotka, V.O., Mokrynskyi, V.A., (2024). Artificial intelligence technologies in modern medicine: implementation and problems. *Ukrainian Medical Journal*, 5: 119–121. URL: <https://umj.com.ua/uk/publikatsia-257497-tehnologiyi-shtuchnogo-intelektu-v-suchasnij-meditsini-vprovadzhennya-ta-problematika> [in Ukr.].
- Redko, I. (2021) Peculiarities of using modern innovative technologies in postgraduate education. *Neonatology, surgery and perinatal medicine*, 11, 3(41): 17–20. Doi: <https://doi.org/10.24061/2413-4260.XI.3.41.2021.2> [in Ukr.].
- Recommendations for the responsible implementation and use of AI technologies in higher education institutions (2025). URL: <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo> [in Ukr.].

KAYDALOVA Lidia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Educational Sciences, Digital Learning and Academic Entrepreneurship,
V.N. Karazin Kharkiv National University

DIGITAL AND INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF EFFECTIVE POSTGRADUATE EDUCATION FOR HEALTHCARE PROFESSIONALS

Summary. This article underscores the imperative to delve into and implement digital and innovative pedagogical technologies into the postgraduate education of healthcare professionals. It arises out of a need to introduce a strategic approach to healthcare practitioners' postgraduate education that is vital for ensuring their continuous professional development, enhancing their competencies and essential qualities, and thereby equipping them with requisite tools to effectively navigate the evolving requirements and challenges of modern society.

To achieve the set goal, this research has employed the methods of theoretical analysis, observation, and comparison, complemented by synthesis of scholarly literature addressing the technologies within the postgraduate education system for healthcare professionals.

Specifically, in the study it has been identified that interactive, training, simulation, digital, and artificial intelligence technologies may appear pivotal within the system of continuous professional advancement at the postgraduate level. Besides, it has been established that integrating digitalization and pedagogical innovations into postgraduate education can significantly reshape the role of present-day educators who seem to reveal blended functionality assuming the roles of consultant, advisor, moderator, facilitator, mentor, and coach. Respectively, it necessitates their fundamental psychological and pedagogical training.

The presented study possesses scientific novelty and

originality since it substantiates the underlying principles and inherent potential of leveraging digital technologies within postgraduate healthcare education.

The article has also delineated specific digital resources and tools integral to an educational process, such as those used for online sessions, conferences, webinars, practical training, and skills development (e.g., Moodle, Zoom, Google Classroom, Google Meet, and more).

In addition, in this article, it has been corroborated that within medical education, specialized platforms such as Coursera, Medscape Education, BMJ Learning, and edX (offering medical courses) can be effectively leveraged to provide better medical services and obtain pursued results. At that, artificial intelligence technologies are viewed as a supplementary resource for both educators and medical or pharmaceutical professionals within the continuous professional development system. The abovementioned warrants emphasis that within the healthcare paradigm, the potential applications of artificial intelligence may encompass a multifaceted spectrum, incorporating but not limited to the augmentation of diagnostic processes, instantiation of individualized therapeutic regimens, acceleration of pharmaceutical discovery and clinical investigation, facilitation of advanced scientific inquiry, and comprehensive analysis of resultant research outcomes.

The efficiency of the constructed in the article framework proves that digital and innovative pedagogical tech-


nologies may break new ground within the educational process, facilitating the continuous professional growth of healthcare providers within the system of postgraduate education.


The presented study though far from being conclusive, yet offers several insights into how to ensure efficacious postgraduate advancement of healthcare practitioners. It also advocates further research to address the implementation of interactive, training, digital, and artificial intelligence technologies within the education of medical professionals,

spanning both undergraduate and postgraduate levels. Such prospective applications are targeted at fortifying high-caliber professional development and continuous enhancement of competencies among healthcare providers.

Keywords: digital technologies; continuous professional development; healthcare professionals; postgraduate education; innovative technologies; artificial intelligence.


Одержано редакцією 05.05.2025
Прийнято до публікації 15.05.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-19-26>

 <https://orcid.org/0000-0002-5825-560X>


ЛУТАЄВА Тетяна

докторка педагогічних наук, професорка, професорка катедри педагогіки і психології,
Національний фармацевтичний університет
e-mail: t.lutaeva@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3565-5114>

АРТЮХ Тетяна

кандидатка фармацевтичних наук, доцентка,
заступниця директора Інституту підвищення кваліфікації спеціалістів фармації,
Національний фармацевтичний університет
e-mail: artiukh.ipksf@nuph.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0001-7437-0854>

ФЕСЕНКО Володимир

кандидат історичних наук, доцент, завідувач катедри педагогіки і психології,
Національний фармацевтичний університет
e-mail: fesenko.ipksf@nuph.edu.ua

УДК 378.046-021.64.147:615.15:37.018.43(045)

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСІЇ ФАРМАЦЕВТИВ-ІНТЕРНІВ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Узагальнено положення чинної нормативної бази, науково-педагогічні розвідки, передовий педагогічний досвід організації підготовки фармацевтів-інтернів на базі Інституту підвищення кваліфікації Національного фармацевтичного університету.

Визначено й висвітлено характеристики методичних засад організації педагогічної рефлексії фармацевтів-інтернів на основі упровадження елементів дистанційного навчання. Рекомендовано розглядати методичні засади організації педагогічної рефлексії фармацевтів-інтернів як різноманітні методики та прийоми, що дозволяють формувати та розвивати рефлексивну культуру учасників освітнього процесу (компонент їхньої самосвідомості).

Рекомендовано здійснювати педагогічну рефлексію під час онлайн занять фармацевтів-інтернів як метод моніторингу, інструмент для аналізу. Запропоновано виділяти у структурі педагогічної рефлексії фармацевтів-інтернів компоненти: рефлексія викладачем; рефлексія здобувачем освіти.

Вмотивовано розгляд педагогічної рефлексії за формою діяльності як фронтальну, індивідуальну, групову, колективну. Узагальнено засоби здійснення педагогічної рефлексії фармацевтів-інтернів: анкета у гугл-формі, питання, символ, таблиця (карта), проблемна ситуація, малюнок, смайлик.

Констатовано, що рефлексивна діяльність здобувачів освіти здатна відобразити їхнє критичне та образне мислення, віддзеркалити

здатність аналізувати, узагальнювати, виявляти свою позицію, наводити оціночні судження.

Ключові слова: педагогічна рефлексія; фармацевти-інтерни; дистанційне навчання; післядипломна освіта в інтернатурі; фармація.

Постановка проблеми. В Україні фармацевти-інтерни є здобувачами післядипломної освіти в інтернатурі, що визнана формою первинної спеціалізації випускників магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю І8 «Фармація» за спеціалізацією «Фармація». Первинна спеціалізація шляхом навчання в інтернатурі є обов'язковою формою післядипломної підготовки випускників закладів вищої медичної та фармацевтичної освіти, після закінчення якої присвоюється кваліфікація з відповідної спеціальності, що дає право на самостійну трудову діяльність. Основним завданням інтернатури є підвищення рівня практичної та теоретичної підготовки фармацевтів-інтернів, їхньої професійної готовності до самостійної діяльності за фахом з метою присвоєння звання «фармацевт-спеціаліст» за спеціальністю «Фармація» (Про затвердження примірних програм, 2022). Проходження освітньої частини програми інтернатури (тривалість – 3 місяці за один рік навчання) вважається

обов'язковою складовою підготовки фармацевтів-інтернів й проводиться на базі закладів вищої або післядипломної освіти (Положення про інтернатуру, 2021).

Карантинні обмеження та воєнний стан в Україні обумовили необхідність реалізації освітньої складової підготовки фармацевтів-інтернів з використанням технологій дистанційного навчання. Учасники освітнього процесу, навіть працюючи в очному форматі, вимушені налагоджувати педагогічну взаємодію, перебуваючи на відстані. Нагальною є потреба адаптувати навчальний контент до нових реалій, створити умови для подальшого саморозвитку особистості фармацевта-інтерна, спроможного надалі якісно виконувати професійні завдання (зокрема, інноваційного характеру).

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Чинна нормативна база орієнтує фармацевтів-інтернів проходити освітню частину підготовки в інтернатурі з метою набуття компетентностей, необхідних для отримання кваліфікації фармацевта-спеціаліста, що ґрунтуються на фармацевтичній етиці та деонтології, доказовій медицині, академічній доброчесності та необхідних для ефективного та якісного здійснення практичної діяльності, підвищення їхніх професійних знань та практичних вмінь і навичок (Положення про інтернатуру, 2021; Galiy et al., 2022).

Упровадження елементів дистанційного навчання у закладах вищої медичної та фармацевтичної освіти, сфері післядипломної освіти детермінується низкою державно-освітніх документів (Стратегія розвитку, 2022; Концептуально-референтна рамка, 2021; Концептуально-референтна рамка, 2023; Про затвердження примірних програм, 2022). Нині у фокусі науковців – пошуки шляхів удосконалення методики навчання фармацевтів-інтернів на основі упровадження елементів дистанційного навчання; підвищення цифрових навичок учасників освітнього процесу; покращення якості оцінювання і самооцінювання як в цілому здобувачів освіти, так і фармацевтів-інтернів (Лутаєва, Фесенко, 2023; Тимошук, Шварп, Фесенко, 2024; Сабатовська-Фролкина та ін., 2024).

У контексті визначеної проблеми виявилися корисними наукові розвідки щодо теоретичних та практичних питань оптимізації дистанційної освіти (Житеньова, 2020; Наливайко, О., Наливайко, Н., 2019; Лебідь, Бреус, 2021). У полі зору науковців психолого-педагогічні умови підготовки фахівців для фармацевтичної сфери з урахуванням потенціалу інноваційних освітніх технологій (Кіщук, 2019; Сліпчук, 2015;

Рижов, 2017; Сабатовська-Фролкина та ін., 2024). Нашу увагу привернули публікації науковців, які безпосередньо висвітлюють потенціал рефлексії у професійній підготовці, надають аналіз сутності та видів педагогічної рефлексії, як-от: О. Башкір, А. Штефан, О. Лучанінової, Т. Лутаєвої, Т. Артюх та інших (Башкір, 2022; Лутаєва, Артюх, 2023; Лучанінова, 2022; Штефан, 2012).

Виваженою визнаємо позицію В. Сліпчук щодо необхідності такого проектування освітнього процесу при підготовці фармацевтів, яке би мало вагомий позитивний вплив на формування їхніх базових професійно-спрямованих знань (Сліпчук, 2015). Повністю поділяємо твердження В. Кіщука, що нині існує потреба у творчому підході викладацького складу до організації освітнього процесу, зосередженні на активному спонуканні здобувачів фармацевтичної освіти до особистісного і професійного саморозвитку (Кіщук, 2019, с. 51).

Мета статті. Актуальність окресленої проблеми зумовлює важливість визначення методичних засад організації рефлексії фармацевтів-інтернів на основі технологій дистанційного навчання на базі Інституту підвищення кваліфікації спеціалістів фармації Національного фармацевтичного університету.

Теоретичний аспект (методологія) дослідження. Методи дослідження: загальнонаукові (аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження й опрацювання нормативних матеріалів, що визначають зміст професійної підготовки майбутніх фахівців; систематизація педагогічного досвіду), емпіричні (спостереження за фармацевтами-інтернами під час онлайн занять, опитування фармацевтів-інтернів). Опитування здійснювалось за Google- формами як елементами дистанційного опитування.

Результати дослідження. Нині актуалізується потреба визначення стану спеціалізованого освітнього середовища у процесі упровадження дистанційного навчання або його елементів, а також настрою віртуальної спільноти (рис. 1.).

Сучасні науковці, використовуючи педагогічну рефлексію в освітньому процесі, витлумачують її сутність як взаємодію педагога зі здобувачем освіти у процесі навчання (Лучанінова, 2022, с. 54); самоаналіз освітньої діяльності та її результатів (Штефан, 2012); головну рушійну силу саморозвитку особистості (Рижов, 2017, с. 50); важливий етап онлайн заняття для підбиття підсумків, визначення очікувань здобувачів освіти від навчання (Житеньова, 2020; Лебідь, Бреус, 2021, с. 59-63); процес усвідомлення чогось за допомогою вивчен-

ня і порівняння, а також самоаналіз навчальної діяльності здобувачів освіти (Башкір, 2022, с. 26–28).

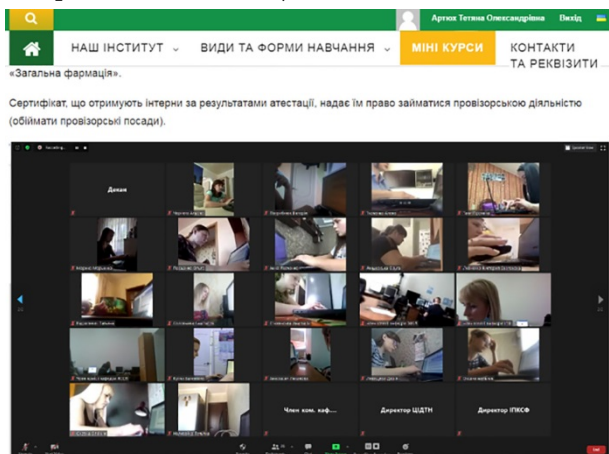


Рис. 1. Проведення заняття в ПКСФ НФаУ з фармацевтами-інтернами під час проходження очної частини підготовки в інтернатурі зі спеціальності «Фармація» з використанням елементів дистанційного навчання.

На основі аналізу науково-методичних розвідок (Башкір, 2022; Житеньова, 2020; Кішук, 2019; Лутаєва, Артюх, 2023; Лучанінова, 2022; Наливайко, О., Наливайко, Н., 2019; Штефан, 2012) та передового педагогічного досвіду упровадження методики проведення інтерактивних онлайн-занять на базі НФаУ, вважаємо доцільним приділяти особливу увагу створенню мотивованої віртуальної спільноти учасників освітнього процесу під час дистанційного навчання. Досягненню поставленого завдання сприяють: залучення студентів до «соціальних зон» (форумів – елементів електронних курсів); використання на початку заняття «криголамів», розминок-енеджайзерів, самопрезентації (прийом «синквейн» – вірш, написаний відповідно до певних правил); здійснення опитування студентів щодо їхніх очікувань від заняття (виявлення цільових орієнтацій засобом візуалізації на віртуальній дошці, опитування за допомогою гугл-форм тощо) (рис. 2).

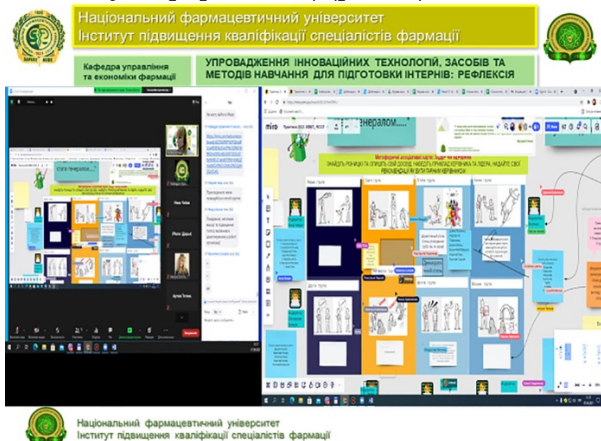


Рис. 2. Приклад проведення заняття із залученням фармацевтів-інтернів до «соціальних зон» на віртуальній дошці Miro.

Зауважуємо, що при здійсненні опитування (анкетування) можливо вказати посилання на слайді презентації (надати QR-код для посилання); надіслати посилання в груповий чат під час онлайн-заняття (рис. 3).



Рис. 3. Приклад проведення опитування фармацевтів-інтернів із використанням QR-код для посилання на віртуальній дошці Miro.

Наш досвід організації педагогічної рефлексії під час навчання фармацевтів-інтернів дозволяє свідчити, що по закінченню онлайн-заняття викладачу доцільно здійснити рефлексію власної педагогічної діяльності.

Так, формою її здійснення може бути відповідь на низку питань. Доцільними виявилися такі питання: «Чи досягли мети інноваційні прийоми, застосовані мною у процесі формування мотивації студентів до навчальної діяльності? Чи є необхідність у їх удосконаленні? Якщо є, то у чому вона полягає?». Під час онлайн-занять методом спостереження нами було доведено дієвість рекомендацій Л. Штефан (Штефан, 2012, с. 145) щодо здійснення рефлексії викладача засобом заповнення заздалегідь підготовленої карти самоаналізу. Вважаємо доречним складання викладачем «Карти розширеного самоаналізу діяльності здобувачів освіти під час онлайн-заняття».

Установлено, що здійснення рефлексії емоційного стану та настроїв фармацевтів-інтернів уможливується комплексом прийомів та засобів навчання. Для аналізу динаміки емоційного стану, а також участі у співпраці окремих здобувачів освіти у процесі дистанційного навчання, здатності учасників віртуальної спільноти до емпатії й подальшого генерування коригувальних впливів з боку викладача, корисним вважаємо такий інструментарій: тест «Індекс міжособистісної реактивності» ІМР Девіса; тест особистості Айзенка; тест цільових орієнтацій Елліота та самозвіт емоційного стану (Лутаєва, Артюх, 2023) (рис. 4–5).

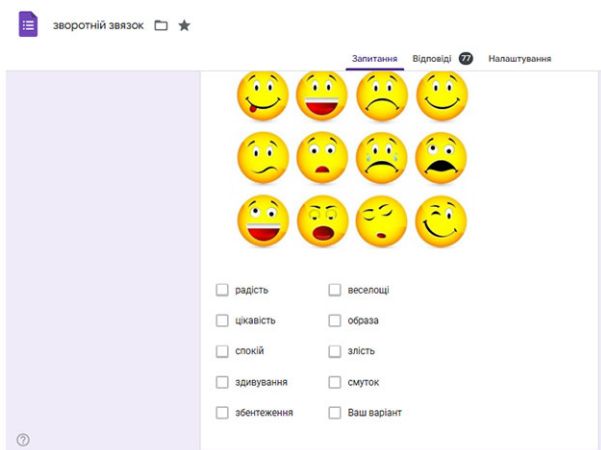


Рис. 4. Приклад проведення рефлексії – аналізу динаміки емоційного стану фармацевтів-інтернів на початку проведення онлайн-заняття.

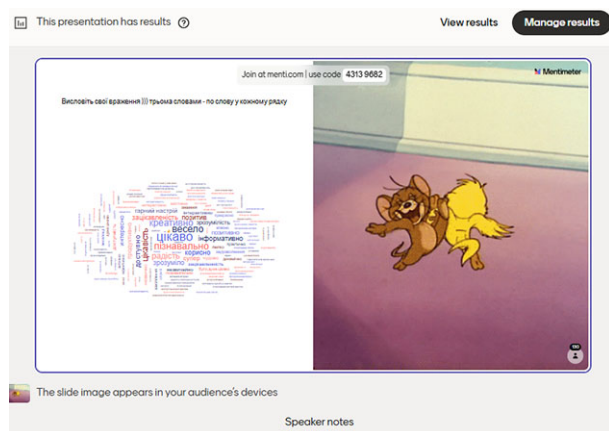


Рис. 5. Приклад проведення рефлексії – аналізу динаміки емоційного стану фармацевтів-інтернів наприкінці онлайн заняття.

З метою оцінювання готовності фармацевтів-інтернів до дистанційного навчання, ще до початку онлайн заняття доцільно виявити їхню зону найближчого розвитку. Зокрема, доречно запропонувати здобувачам освіти здійснити самоаналіз на основі методик, що можуть ґрунтуватися на багатоконпонентній моделі готовності до навчання (методики за авторства Н. В'юнової, К. Гайдар та А. Темної).

Так звана багатоконпонентна модель готовності до навчання включає: інтелектуальну готовність, психомоторну (функціональну) готовність, особистісну готовність, емоційно-вольову готовність, соціально-психологічну готовність (Лутаєва, Артюх, 2023, с. 239).

Для здійснення рефлексії здобувачами освіти педагогічної діяльності та взаємодії наприкінці онлайн заняття радимо використовувати прийоми формування критичного мислення, як-от: «Незакінчене речення», «Фішбоун» (рис. 6–7–8), «Стратегія 3–2–1» (задайте 3 питання, дайте 2 зауваження, залиште 1 пропозицію), «Рефлексивна мішень», «Синквейн» тощо.



Рис. 6. «Рефлексивна мішень» до теми 1 курсу «Соціально-комунікативна взаємодія у фармації» очної частини інтернатури зі спеціальності «Фармація» (LMS Moodle).

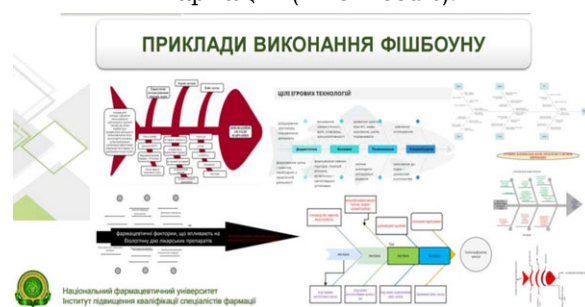


Рис. 7. Упровадження в освітній процес прийому «Фішбоун» (приклад виконання завдання).

Безкоштовний додаток для створення фішбоуну:

- ASPOSE - <https://products.aspose.app/diagram/ru/fishbone>

Алгоритм виконання:

1. Натисніть "Створити діаграму" (текст на зеленому фоні).
2. У лівому кутку оберіть варіант шаблону:



3. Для того, щоб додати текст до обраного варіанту фішбоуну необхідно 2 РАЗИ натиснути ЛІВУ КНОПКУ "мишки" та обрати "Text" (як на рис. нижче) й далі вводити свій варіант відповіді:



4. Експериментуйте з кольором і формою.

5. Для збереження створеного за допомогою даного додатку фішбоуну потрібно у верхньому лівому куті натиснути "File", потім "Export As" і "PDF" (або "JPG"). Назва файлу - Ваше ПІБ.

Рис. 8. Упровадження в освітній процес прийому «Фішбоун» (наведення алгоритму роботи з безкоштовним додатком у процесі виконання завдання).

Доцільно навести приклади організації під час занять з фармацевтами-інтернами їхньої рефлексії наприкінці онлайн заняття за допомогою віртуальної дошки (Padlet, Miro, Zoom Whiteboard) (рис. 9).

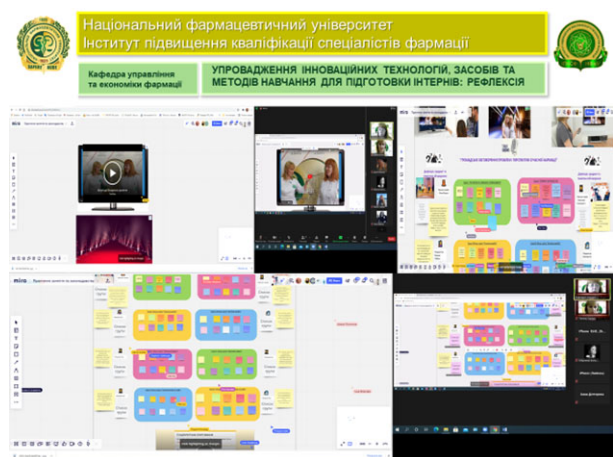


Рис. 9. Приклад організації педагогічної рефлексії фармацевтів-інтернів за допомогою віртуальної дошки

Приміром, викладач на екран може ввести «Дерево очікувань», що учасники розробили на початку заняття. Поруч зображується «Дерево плодів». У наведеній рефлексійній вправі передбачено перетягнення на це дерево стікерів. На стікерах містяться очікування, що виправдалися, коментування результатів освітньої діяльності.

Підбиття підсумків онлайн заняття дозволяє отримати відповіді від фармацевтів-інтернів на питання: «Чи досягнуті цілі заняття?», «Чи справдилися очікування в учасників?», «Що варто врахувати і на що звернути увагу під час планування наступного заняття?» тощо. Поділяємо думку О. Башкір, що «викладачеві варто знати, що далеко не всі питання сприяють рефлексії. Порожні питання не сприяють думці та міркуванню» (Башкір, 2022, с. 29). Також важливо, щоб питання не були занадто важкими та не залишали здобувачів освіти байдужими.

У практиці організації педагогічної рефлексії фармацевтів-інтернів під час онлайн занять виявилася корисною проблематизація навчальних ситуацій. Як-от:

- пропозиція надати інші способи представленої інформації (приміром, у символічній формі засобом малюнка);
- мотивування надати інтерпретацію певних тверджень, явищ;
- пропозиція спрогнозувати відповідні наслідки;
- спонування до міркувань засобом використання фрази «що було б, якщо...»; «я не знав, не вмів..., а тепер я знаю, вмю...» (рис. 10).

- Методом спостережень за фармацевтами-інтернами під час онлайн занять встановлена дієвість реалізації рефлексії засобом сервісів Kahoot!, Mentimeter. Так, завдяки інструментарію сервісу Mentimeter викладач може обирати: у якому вигляді

він планує отримати відповіді від аудиторії (діаграма, процентне співвідношення, графік, «хмара слів», кількість голосів). При цьому учасники рефлексивної діяльності мають відповідати зі своїх гаджетів. Слід акцентувати увагу: сервіс не персоніфікований. Тож, викладач не розрізняє тих, хто дав відповіді. Важливо пам'ятати: сервіс Mentimeter дозволяє лише зібрати різні думки, визначити ставлення групи до якогось явища, відслідкувати динаміку засвоєння матеріалу, оцінити розуміння групою того чи іншого поняття.

Рис. 10. Приклад організації педагогічної рефлексії фармацевтів-інтернів через спонування до міркувань засобом використання незакінченої фрази.

Доведена дієвість рефлексивної діяльності фармацевтів-інтернів наприкінці онлайн заняття, організованої на основі моделі «BOFF». Аббревіатуру «BOFF» тлумачимо так:

- Behaviour (поведінка). Ставимо запитання: «Що відбувалося?». Пропонуємо фармацевтам-інтернам: «Деталізуйте, що ви робили під час онлайн-заняття» (факти, опис подій);
- Outcome (результат). Ставимо запитання: «Який результат отримали?», «Чого ви навчилися?», «Що ви зрозуміли?»;
- Feelings (почуття). Пропонуємо встановити: «Що відчували в процесі заняття?»;
- Future (майбутнє). Мотивуємо дати відповідь на запитання: «Як цей досвід можна використати в майбутньому?».

Крім того, наприкінці онлайн заняття доречно використовувати форуми дистанційного курсу для постановки та обговорення різноманітних питань. Участь у форумі дозволяє фармацевтам-інтернам, ґрунтуючись на отриманих знаннях, структурувати проблему, визначивши її складові, знайти першопричини та встановити причинно-наслідкові зв'язки, проаналізувати запропоновані іншими шляхи вирішення проблеми та запропонувати своє бачення. На нашу думку, саме форуми є унікальним ресурсом, що може бути використаний як для організації групової, так і індивідуальної педагогічної рефлексії. Засобом форуму можна реалізувати такі інтерактивні мето-

ди навчання як дискусії, дебати, взаємоконсультування, коментування тощо. За допомогою використання смайликів (прийом гейміфікації навчання) здобувачі освіти мають можливість надати власним коментуванням більшої емоційності.

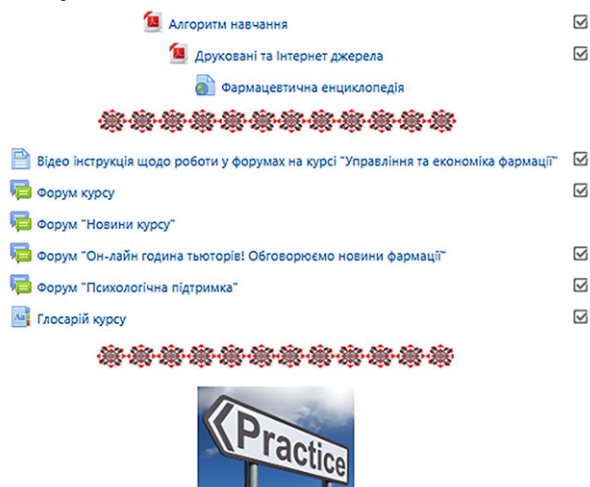


Рис. 11. Приклад організації форумів під час онлайн занять з фармацевтами-інтернами.

Нами було проведено анкетування фармацевтів-інтернів (50 осіб) для з'ясування їхнього ставлення до впроваджених елементів дистанційного навчання у процес проходження інтернатури зі спеціальності «Фармація».

Аналіз анкет свідчить, що всі фармацевти-інтерни відмітили дієвість використаних технологій дистанційного навчання, що застосовувалися під час проведення онлайн занять, зокрема для здійснення рефлексії. Зауважувалося, що означені технології навчання стимулюють їхню активність та пізнавальний інтерес, підвищують рівень самомотивації. Усі респонденти оцінили взаємодію з викладачем під час здійснення педагогічної рефлексії як творчу співпрацю, не зважаючи на територіальну віддаленість під час дистанційного навчання. Більшість респондентів (89%) відзначила, що для педагогічного спілкування викладача з ними була притаманна позитивна, доброзичлива атмосфера. Менша частина опитаних (11%) вважала, що така атмосфера існувала інколи.

Зазначимо, що 65% фармацевтів-інтернів акцентували увагу на значній ролі впроваджених інновацій для розвитку певної компетентності, 30% – здатності навчатися, по 15% – для розвитку свідомості й міцності засвоєння знань, або для розвитку цілеспрямованості у пізнавальній діяльності.

Отже, методом опитування фармацевтів-інтернів нами була підтверджена доцільність упровадження технологій дистанційного навчання для здійснення рефлексії

у процесі навчання фармацевтів-інтернів зі спеціальності «Фармація».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, у контексті заявленої проблеми можна зробити висновок щодо доцільності організації педагогічної рефлексії фармацевтів-інтернів на основі технологій дистанційного навчання. Установлено, що методичними засадами педагогічної рефлексії фармацевтів-інтернів є різноманітні методики та прийоми, що дозволяють формувати та розвивати рефлексивну культуру учасників освітнього процесу як компонент їхньої самосвідомості. Установлено, що у процесі організації дистанційного навчання фармацевтів-інтернів доречно здійснювати усну та письмову педагогічну рефлексію: міжособистісну, інтелектуальну, комунікативну, особистісну, як метод моніторингу, інструмент для аналізу.

У структурі рефлексії виділяємо такі її компоненти: рефлексія викладачем; рефлексія фармацевтом-інтерном. За формою діяльності рефлексію розглядаємо як фронтальну, індивідуальну, групову, колективну. За способом проведення виокремлюємо засоби здійснення рефлексії: анкета у гугл-формі, питання, символ, таблиця (карта), проблематизація, малюнок, смайлик. Констатуємо, що рефлексивна діяльність здобувачів освіти здатна відобразити їхнє критичне та образне мислення, віддзеркалити здатність аналізувати, узагальнювати, виявляти свою позицію, наводити оціночні судження. Організація рефлексивної діяльності у процесі дистанційного навчання спроможна здійснити розвивальний ефект на учасників освітнього процесу.

Список бібліографічних посилань

- Башкір, 2022 – Башкір, О. (2022). Формування soft skills засобами активних та інтерактивних методів рефлексії. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина», 1(6): 26–33.*
- Житеньова, 2020 – Житеньова, Н. (2020). Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітньому процесі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 509 с.
- Кішук, 2019 – Кішук, В. (2019). Теоретичні та практичні засади стимулювання майбутніх фармацевтів до саморозвитку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 17: 49–51.*
- Концептуально-референтна рамка, 2021 – Концептуально-референтна рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників, 70 с. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua/uploads/>.
- Концептуально-референтна рамка, 2023 – Концептуально-референтна рамка цифрових компетентностей працівників сфери охорони здоров'я та забезпечення розвитку інформаційної культури, циф-

- рової грамотності (цифрової освіченості), кібербезпеки, кібергігієни працівників сфери охорони здоров'я. URL: <https://moz.gov.ua/uploads/ckeditor/>.
- Лутаєва, Артюх, 2023 – Лутаєва, Т., Артюх, Т. (2023). Рефлексія в дистанційному навчанні: дієві методи та прийоми. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матеріали VII Міжнарод. науково-практичної конференції (м. Харків, 16–18 березня 2023 р.). С. 237–240.
- Лутаєва, Фесенко, 2023 – Лутаєва, Т., Фесенко, В. (2023). Цифрова трансформація післядипломної фармацевтичної та медичної освіти. *Безперервний професійний розвиток фармацевтичних працівників: сучасний стан, проблеми та перспективи*: матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 30-річчю заснування Інституту підвищення кваліфікації спеціалістів фармації Національного фармацевтичного університету (Харків, 1–2 листопада 2023 р.). Харків: НФаУ. С. 163–166.
- Лучанінова, 2022 – Лучанінова, О. (2022). Роль адаптивно-рефлексійних практик в освітньому процесі закладів вищої освіти України у воєнний час. *Імідж сучасного педагога*, 3(204): 52–59. Doi: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-52-59](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-52-59).
- Наливайко, О., Наливайко, Н., 2019 – Наливайко, О., Наливайко, Н. (2019). Роль індивідуальних освітніх траєкторій у сучасному «цифровому суспільстві». *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи*: збірник статей IV Міжнародної науково-практичної конференції. Полтава, 7–8 листопада 2019 р. Полтава. С. 278–280.
- Лебідь, Бреус, 2021 – Лебідь, Н., Бреус, Ю. (уклад.). (2021). Онлайн-заняття для молоді: від старту до фінішу. 63 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36458>.
- Положення про систему безперервного професійного розвитку працівників сфери охорони здоров'я: постановою Кабінету Міністрів України від 14 липня 2021 р. № 725. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/725-2021-%D0%BF#Text>.
- Положення про інтернатуру, 2021 – Положення про інтернатуру: наказ МОЗ України від 17 серпня 2021 р. № 1081/36703 (із змінами, внесеними згідно з Наказами Міністерства охорони здоров'я № 177 від 30.01.2025). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1081-21#Text>.
- Про затвердження примірних програм, 2022 – Про затвердження примірних програм підготовки в інтернаті за спеціальностями «Лабораторна діагностика, вірусологія, мікробіологія» та «Фармація»: наказ Міністерства охорони здоров'я України від 31 березня 2022 року № 556. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0556282-22#Text>.
- Рижов, 2017 – Рижов, О. (2017). Методологія впровадження системи післядипломної підготовки провізорів на основі технологій дистанційного навчання: монографія. Запоріжжя: ЗДМУ. 291 с.
- Сабатовська-Фроліна та ін., 2024 – Сабатовська-Фроліна, І., Фесенко, В., Шварп, Н., Тимошук, Г. (2024) – Досвід впровадження курсу підвищення кваліфікації «Цифрова компетентність педагогічних і науково-педагогічних працівників». *Перспективи та інновації науки. Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина"*, 11(45): 779–789.
- Сліпчук, 2015 – Сліпчук В. (2015). Прогностичні напрями професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі України в умовах євроінтеграції. *Народна освіта*, 2(26). URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2853.
- Стратегія розвитку, 2022 – Стратегія розвитку вищої освіти на 2022–2031 рр.: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>.
- Тимошук, Шварп, Фесенко, 2024 – Тимошук, Г., Шварп, Н., Фесенко, В. (2024). Індивідуальна рефлексія в умовах дистанційної освіти. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього простору*: матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції (Харків, 22 квітня 2024 р.). Харків: ХДАФК. С. 45–47.
- Штефан, 2012 – Штефан А. (2012). Інноваційні технології в освіті: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей]. Харків: Друкарня Мадрид. 174 с.
- Galiy et al., 2022 – Galiy, L., Lutaieva, T., Lenchyk, L., Surikov, O. & Moroz, S. (2022). The Role of Pharmaceutical Scientists in the Formation of a Healthy Lifestyle as a Value Orientation. *Pharmacy*, 10(1): 20. Doi: <https://doi.org/10.3390/pharmacy10010020>.

References

- Bashkir, O. (2021). Formation of soft skills by means of active and interactive reflection methods. *Prospects and innovations of science. Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine"*, 1(6): 26–33 [in Ukr.].
- Zhitenova, N. (2020). Theoretical and methodological foundations of professional training of future teachers of natural and mathematical disciplines for the use of visualization technologies in the educational process. Thesis of Doctoral Science dissertation. Kharkiv: Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda. 509 p.
- Kishchuk, V. (2019). Theoretical and practical foundations of motivating future pharmacists for self-development. *Collection of scientific works of Khmelnytskyi Institute of Social Technologies, University "Ukraine"*, 17: 49–51 [in Ukr.].
- Conceptual-referent framework of digital competence of pedagogical and scientific-pedagogical workers (2021). URL: <https://osvita.diia.gov.ua/uploads/> [in Ukr.].
- Conceptual and reference framework for digital competencies of healthcare workers and ensuring the development of information culture, digital literacy (digital education), cybersecurity, and cyber hygiene of healthcare workers (2023). URL: <https://moz.gov.ua/uploads/ckeditor/> [in Ukr.].
- Lutaieva, T., Artiukh, T. (2023). Reflection in distance learning: effective methods and techniques. *Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the context of modern challenges: theory and practice*: Reflection in distance learning: effective methods and techniques. *Psychological and Pedagogical problems of higher and secondary education in the conditions of modern challenges: theory and practice: Collection of articles from the VII International Scientific and Practical Conference*. (Kharkiv, 16–18 March, 2023). PP. 237–240 [in Ukr.].
- Lutaieva, T., Fesenko, V. (2023). Digital transformation of postgraduate pharmaceutical and medical education. *Continuous professional development of pharmaceutical workers: Current state, problems, and prospects*: Proceedings of the scientific-practical conference with international participation dedicated to the 30th anniversary of the Institute for Advanced Training of Pharmacy Specialists at the National University of Pharmacy (Kharkiv, November 1–2, 2023). Kharkiv: National University of Pharmacy Publishing House. PP. 163–166 [in Ukr.].
- Luchaninova, O. (2022). The role of adaptive-reflective practices in the educational process of higher education institutions of Ukraine during wartime. *Image of a modern teacher*, 3(204): 52–59. Doi: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-52-59](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-52-59).

- [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-52-59](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-52-59) [in Ukr.].
- Nalyvaiko, O., Nalyvaiko, N. (2019). The role of individual educational trajectories in the modern "digital society". *Current issues of linguistics, professional linguistic didactics, psychology, and pedagogy in higher education*: Collection of articles from the IV International Scientific and Practical Conference (Poltava, November 7–8, 2019). PP. 278–280 [in Ukr.].
- Lebid, N., Breus, Y. (Eds.). (2021). Online lessons for youth: From start to finish, 63 p. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36458>
- Regulations on the system of continuous professional development of healthcare workers: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 14, 2021 No. 725. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/725-2021-%D0%BF#Text> [in Ukr.].
- Regulations on internship: Order of the Ministry of Health of Ukraine dated August 17, 2021 No. 1081/36703 (As amended in accordance with Orders of the Ministry of Health No. 177 dated January 30, 2025). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1081-21#Text> [in Ukr.].
- Approval of sample internship training programs for specialties "Laboratory Diagnostics, Virology, Microbiology" and "Pharmacy": Order of the Ministry of Health of Ukraine dated March 31, 2022 No. 556. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0556282-22#Text> [in Ukr.].
- Ryzhov, O. (2017). Methodology for implementing a system of postgraduate training for pharmacists based on distance learning technologies. *Zaporizhzhia: Zaporizhzhia State Medical University*. 291 p. [in Ukr.].
- Sabatovska-Frolkina, I., Fesenko, V., Shwarp, N., Timoshchuk, G. (2024). Experience in implementing the qualification improvement course "Digital competence of pedagogical and scientific-pedagogical workers". *Perspectives and innovations in science. Series "Pedagogy," Series "Psychology," Series "Medicine"*, 11(45): 779–789 [in Ukr.].
- Slipchuk, V. (2015). Predictive directions of professional training of pharmaceutical industry specialists in Ukraine in the context of European integration. *Narodna Osvita*, 2(26). URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2853 [in Ukr.].
- Higher Education Development Strategy for 2022–2031: Approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine, February 23, 2022, No. 286-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> [in Ukr.].
- Timoshchuk, G., Shwarp, N., Fesenko, V. (2024). Individual reflection in distance education. *Current issues of theory and practice of psychological-pedagogical training of specialists in the conditions of the modern educational space*: Proceedings of the X All-Ukrainian scientific-practical conference, Kharkiv, April 22, 2024). Kharkiv: Kharkiv State Academy of Physical Culture. PP. 45–47. [in Ukr.].
- Shtefan, L. (2012). Innovative technologies in education: A textbook for students of higher educational institutions specializing in engineering and pedagogy. Kharkiv: Madrid Printing House. 174 p. [in Ukr.].
- Galiy, Lutaieva, Lenchyk, Surikov & Moroz, 2022 – Galiy, L., Lutaieva, T., Lenchyk, L., Surikov, O. & Moroz, S. (2022). The Role of Pharmaceutical Scientists in the Formation of a Healthy Lifestyle as a Value Orientation. *Pharmacy*, 10(1): 20. Doi: <https://doi.org/10.3390/pharmacy10010020>.

LUTAIEVA Tetiana

Dr. habil., Professor, Professor at the Pedagogy and Psychology Department,
National University of Pharmacy

ARTIUKH Tetiana

Ph.D, Associate Professor, Deputy Director at the Institute for Advanced Training of Pharmacy Specialists,
National University of Pharmacy

FESENKO Volodymyr

Ph.D, Associate Professor, Head of Pedagogy and Psychology Department,
National University of Pharmacy

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ORGANIZING REFLECTION OF PHARMACIST INTERNS ON THE BASE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

Summary. Introduction. Quarantine restrictions and martial law in Ukraine have necessitated the implementation of the educational component of training Pharmacist interns using distance learning technologies. Participants in the educational process are forced to establish pedagogical interaction while at a distance. There is an urgent need to adapt educational content to new realities.

Purpose. The outlined problem determines the importance of characterizing the methodological principles of organizing reflection of Pharmacist interns based on distance learning technologies at the Institute for Advanced Training of Pharmacy Specialists of the National University of Pharmacy.

Methods: general scientific (analysis of scientific and pedagogical literature on the research problem, as well as pedagogical experience), empirical (observation of education seekers, surveys). The survey was carried out using Google forms as elements of a remote survey. Results. It is recommended to consider the methodological principles of organizing pedagogical reflection as various methods and techniques that allow forming and developing the reflective culture of participants in the educational process (a component of their self-awareness). In the process of organizing distance learning it is appropriate to carry out


pedagogical reflection as a monitoring method, a tool for analysis. It is proposed to allocate components in the structure of pedagogical reflection: reflection by the teacher; reflection by the Pharmacist interns. It is motivated to consider reflection by the form of activity as frontal, individual, group, collective.


Originality: identifying ways to improve the methodology for organizing pedagogical reflection of pharmacist interns based on the implementation of distance learning elements; improving the digital skills of participants in the educational process; improving the quality of assessment and self-assessment of pharmacist interns.

Conclusion. It has been established that the reflective activity of Pharmacist interns is able to reflect their critical and imaginative thinking, reflect the ability to analyze, generalize, express their position, and make evaluative judgments.

Keywords: pedagogical reflection; pharmacist interns; distance learning; postgraduate education in internship; pharmacy.

Одержано редакцією 02.06.2025
Прийнято до публікації 14.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-27-32>

 <https://orcid.org/0009-0001-8311-4454>

ОМЕЛЬЧЕНКО Павло

кандидат фармацевтичних наук, докторант катедри початкової і професійної освіти,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
e-mail: pavlusha85sergeevich@gmail.com

УДК 378.016:615.1(045)

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОМИСЛОВОГО ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ВИРОБНИЦТВА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ

Статтю присвячено одній із актуальних проблем у професійній освіті – визначенню впливу методологічного потенціалу промислового фармацевтичного виробництва як підтримки професійної підготовки майбутніх фахівців промислової фармації.

Проаналізовано теоретичні основи проблеми.

Виокремлено, що методологічний потенціал промислового фармацевтичного виробництва при підготовці кадрів набуває особливої значущості у сучасному світі, де глобалізація, цифровізація та міждисциплінарний підхід формують нові стандарти професійної діяльності.

Закцентовано увагу на наявному досвіді реформації системи вищої освіти України, яка базується на взаємодії освіти та виробництва і сприяє перетворенню навчального процесу на навчально-виробничий. Таким чином, навчання майбутніх фахівців промислової фармації у закладах вищої освіти (ЗВО) є одним із важливих аспектів поєднання педагогіки і фармації.

Ключові слова: *методологічний потенціал; заклад вищої освіти (ЗВО); промислове виробництво; професійна підготовка; фахівці промислової фармації.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції світового фармацевтичного ринку ґрунтуються на таких проривних технологіях (disruptive technology) як: редагування геному, персоналізація лікарської терапії, розробка препаратів на основі біотехнологій, використання штучного інтелекту, цифровізація медицини та ін. Провідне становище таких фармацевтичних компаній пояснюється якісними та кількісними показниками їх асортиментних портфелів, а також масштабною науково-дослідною роботою в галузі розробки нових лікарських засобів (ЛЗ). Фармацевтичний сектор України характеризується також динамічними темпами зростання і активним розвитком, за рахунок чого посідає значне місце в економіці країни. Україна щороку підвищує свої позиції на світовій фармацевтичній арені. Зростання конкурентоздатності вітчизняних підприємств у міжнародному масштабі напряму і цілком залежить від кадрового потенціалу (Бердар, 2014). Нині неможливо переоцінити здобутки, яких досягла вітчизняна фармацевтична галузь завдяки самовідданій роботі наполегливих професійних фахівців, що

навіть у складних реаліях сьогодення сумлінно докладають усіх можливих зусиль заради забезпечення населення України доступними, якісними та ефективними ЛЗ. Але зростання економічних показників галузі у майбутньому неможливе без активного розвитку системи професійної освіти та її модернізації. Тому, безперечно, актуальність дослідження зумовлена одним із головних та пріоритетних завдань сьогодення: професійній підготовці висококваліфікованих кадрів для фармацевтичного сектору України. Адже саме сучасний ринок праці оцінює якість освіти та визначає її критерії.

Мета статті: на підставі аналізу ключових викликів, що постають перед фармацевтичними підприємствами України, провести аналіз впливу методологічного потенціалу промислового фармацевтичного виробництва на формування професійного світосприйняття у майбутніх фахівців промислової фармації як основи професійної підготовки та розробка рекомендацій щодо вдосконалення методологічної підготовки у ЗВО.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Основним завданням професійної освіти на даний час є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних до ефективної професійної роботи за фахом. Мова йде про розробку нової концепції навчання, всі складові якої спрямовані на підготовку майбутнього фахівця, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й реалізовувати їх відповідно до практичних вимог сьогодення. До методологічних підходів майбутніх фахівців звернено увагу дослідників О. Ісаєвої, Г. Шайнер (Ісаєва, Шайнер, 2023). Наявні на сьогодні навчальні програми у ЗВО практично не враховують або дуже мало враховують вимоги ринку праці, які постійно видозмінюються внаслідок політичних, економічних або соціальних перетворень, що відбуваються в Україні. Однією з найбільших проблем у сучасних умовах фармацевтичної освіти є забезпечення високоякісної підготовки фахівців для фармацевтичної промисловості, тому що існує масштабна проблема –

дисбаланс освіти і промисловості. Вивчаючи і аналізуючи рівень підготовки майбутніх фармацевтів, М. Драчук слушно зауважує, що якість такої підготовки безпосередньо залежить від ефективності співпраці між ЗВО та роботодавцями, яка є основою для формування висококваліфікованих кадрів, здатних відповідати вимогам фармацевтичного сектору (Драчук, 2018, с. 80). О. Доровський зазначає, що фармацевтичні фахівці, особливо ті, хто працює в промисловому виробництві ліків, повинні володіти не лише теоретичними знаннями, але й практичними навичками, необхідними для роботи в умовах сучасного виробництва (Доровський, 2014, с. 37).

Однак сьогоденний рівень підготовки майбутніх фахівців промислової фармації в частині технології лікарських засобів не завжди відповідає сучасним вимогам ринку праці. Враховуючи це, співпраця між навчальними закладами та роботодавцями стає ключовим фактором для ефективного вирішення цієї проблеми. Науковці І. Бушуєва, О. Єренко та Г. Тріщ у своїх дослідженнях, присвячених підвищенню якості підготовки майбутніх фармацевтів, зазначають, що висококваліфіковані спеціалісти фармацевтичних компаній з виробничими потужностями можуть не лише надавати консультації, але й повинні безпосередньо брати участь у навчальному процесі, що значно підвищить практичну спрямованість освіти. Таке партнерство буде вигідне обом сторонам: виробничий сектор отримає кадри, які здатні швидко адаптуватися до вимог сучасного фармацевтичного виробництва, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню ефективності та конкурентоспроможності галузі. Така взаємодія значно покращує якість навчання, сприяючи кращій підготовці студентів (Бушуєва, Єренко & Тріщ, 2021). Крім того, це створює підґрунтя для залучення висококваліфікованих кадрів до виробничого сектору.

Активізація реформування системи вищої освіти стимулює пошук інноваційних методів, засобів, підходів. Одним із шляхів, що веде до покращення якості вищої освіти, вважається застосування міждисциплінарного підходу, за яким передбачається об'єднання напрацювань окремих компонент навколо вирішення спільних проблем. Вивчення міждисциплінарності має тривалу історію, але проблема осмислення поняття не втрачає актуальності й у наш час. Пошук найсучасніших інноваційних технологій та їх впровадження в освітній процес сприятиме пришвидшеному реформуванню підготовки кадрів не тільки для фармацевтичної галузі, а й для інших галузей промисловості України. Особливо це стосу-

ється покращення системи вищої освіти, для якої пріоритетними є пошук оригінальних підходів, а нові рішення можна було б винайти на основі поглиблення міждисциплінарного підходу в конструюванні змісту навчального процесу відповідно до сучасних потреб виробництва і суспільства.

Науковці також наголошують, що міждисциплінарний підхід є ключовим елементом сучасної наукової методології, оскільки він сприяє інтеграції знань з різних галузей для розв'язання складних завдань. На думку Н. Лисенко і Т. Гнатенко інтеграція міждисциплінарного підходу, який сприяє поєднанню знань з різних галузей науки та практики, дозволяє створити більш цілісне і глибоке розуміння предмета (Лисенко, Гнатенко, 2022). Така інтеграція забезпечує студентам можливість не лише засвоїти теоретичні основи, але й застосувати їх у реальних умовах, що є особливо важливим у підготовці фахівців для складних і динамічних сфер, таких як промислове виробництво лікарських засобів. Потрібно зробити систему освіти для таких фахівців більш ефективною, гнучкою та багатопрофільною.

Теоретичний аспект (методологія) дослідження базується на використанні системного підходу, що поєднує теоретичні (аналіз та синтез науково-педагогічної літератури, офіційних і нормативних документів; порівняння та узагальнення поглядів науковців на проблему) та емпіричні (інтерпретація та узагальнення результатів) методи. Для досягнення мети застосовано нелінійну методологію пізнання, спрямовану на розгляд освіти як складноорганізованої, відкритої, нелінійної системи, здатної до самооновлення та самоорганізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток сучасних педагогічних досліджень щодо підготовки майбутніх фахівців різних напрямків у ЗВО свідчить, що науковці приділяють значну увагу питанням і проблемам методології професійної освіти (Ковальчук, 2016; Лодатко, Ліба, Пасека, 2024). Освіта у ЗВО, зокрема й в ЗВО фармацевтичного напрямку, розглядається як системний, багатофакторний комплекс, спеціально організований динамічний інноваційний процес, побудований на засадах професійного методологіювання студентів.

Важливо при формуванні змісту освіти для підготовки фахівців певної спеціальності вибрати з великої маси інформації, яка є результатом найновіших наукових досягнень і стане базовою для становлення фахівця з погляду перспективи його професійної діяльності.

Процеси розвитку фармацевтичної галузі в Україні вимагають гармонізації національного законодавства з вимогами Європейського Союзу, розробки відповідної нормативно-правової бази і впровадження на підприємствах та організаціях галузі міжнародних стандартів, передусім належної виробничої практики (GMP). Створення в Україні фармацевтичної галузі, що працює за світовими стандартами виробництва та якості – це системне та стратегічне завдання і підготовка висококваліфікованих фахівців для цієї галузі є вирішенням одного з основних завдань.

Сьогодні перед фармацевтичними закладами вищої освіти постало ще одне широкомасштабне завдання щодо поглиблення інтернаціоналізації: посилення міжнародної компоненти в усіх складових діяльності (це і закупівля субстанцій в інших країнах, їх аналіз якості згідно світових вимог, виготовлення активних фармацевтичних інгредієнтів, лікарських засобів, постачання їх на закордонні ринки), вихід на організацію сучасних наукових досліджень і освітніх технологій підготовки фахівців, які будуть конкурентоспроможні на світових ринках праці; набуття такими ЗВО статусу високорейтингових за міжнародно визнаними критеріями.

Потреба у фахівцях для фармацевтичної індустрії, які мають спеціальну підготовку у галузі промислової фармації зростає з кожним роком. Запровадження на українських підприємствах міжнародних та європейських норм і стандартів щодо забезпечення якості лікарських засобів у відповідності до вимог належної виробничої практики (GMP) вимагає від фармацевтичних підприємств значних інвестицій у кадровий потенціал. У найближчі роки сучасне фармацевтичне підприємство має бути забезпечено персоналом, який має професійну освіту з промислової фармації і досконало володіє принципами належної виробничої практики, знаннями сучасних технологій, підходами до управління продуктами та бізнес-процесами, правилами застосування регуляторних функцій до фармацевтичного сектору. Сучасна підготовка фахівців у галузі промислової фармації в Україні орієнтована на застосування системного, інтегрованого, синергетичного та компетентнісного підходів. Це сприяє розвитку вмінь самостійно розв'язувати професійні завдання, приймати відповідальні рішення та адаптуватися до швидко змінюваних умов ринку праці. Такі підходи забезпечують перехід до нових галузевих стандартів та сприяють зближенню результатів освіти з потребами суспільства та вимогами ринку праці.

Професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі в сучасних умовах має пріоритетне значення, належить до фундаментальних основ забезпечення розвитку знань, спрямованих на пошук та вдосконалення засобів для лікування, збереження й зміцнення здоров'я людини та запобігання різноманітним захворюванням (Сліпчук, 2017).

Аналізу традиційних методологічних підходів присвячено багато наукових праць, але невирішеною проблемою залишається аналіз стану сучасних методологічних підходів саме в професійній підготовці майбутніх фахівців промислової фармації засобами нових технологій.

Методологічний потенціал, як основа професійної підготовки, включає в себе системний підхід до навчання, розробку навчальних програм, систему знань, підходів і методів, які застосовуються для вивчення та розуміння професійної підготовки, а також для ефективної організації майбутньої професійної діяльності. Методологічною основою підготовки майбутніх промислових фармацевтів в умовах зростаючої ринкової конкурентоспроможності має стати навчання практичної діяльності в таких умовах, що швидко змінюються. Таким чином, завдання на формування у студентів знань, умінь, навичок та компетенцій доповнюється оволодінням ними мистецтвом їх застосування в умовах промислового підприємства.

А якість такої підготовки безпосередньо залежить від ефективності співпраці між ЗВО та роботодавцями. Так, наприклад, кафедра промислової фармації факультету хімічних та біофармацевтичних технологій Київського національного університету технологій та дизайну (КНУТД) є одним із лідерів у підготовці конкурентоспроможних фахівців для фармацевтичної галузі України. Навчання на кафедрі здійснюється з урахуванням вимог ринку праці на основі новітніх практико-орієнтованих підходів навчання в активному дослідницькому середовищі на сучасному аналітичному та технологічному обладнанні. Важливим аспектом підготовки студентів є тісна співпраця між ЗВО та фармацевтичними підприємствами. Наприклад, вищезгадана кафедра має багаторічний досвід співпраці з АТ «Фармак», також кафедра плідно співпрацює із фармацевтичною корпорацією «Артеріум», фармацевтичною компанією «Дарниця», ТОВ «Фарма Старт», ТОВ «Фармекс Груп», ТОВ «БіоТестЛаб», ПрАТ «Індар», АТ «Київський вітамінний завод», ПАТ НВЦ «Борщагівський ХФЗ», ТОВ «Інтердез», ПП «Юнікс», ТОВ «УманьХі-

мТрейд». Динамічна та цілеспрямована інтеграція наукових досліджень школи фармації КНУТД до європейського дослідницького простору, участь університету в створенні Київського інституту в Технологічному університеті Цілу – китайсько-українському закладі вищої освіти в Китайській Народній Республіці, в якому науково-педагогічні працівники катедри успішно проходять стажування та приймають участь в освітньому процесі за програмами подвійних дипломів, сприятиме ефективному подальшому розвитку наукового напрямку КНУТД «Фундаментальні технології активного довголіття» та забезпечить підготовку фахівців-магістрів та Ph.D для фармацевтичної промисловості України на новому рівні сприйняття євроінтеграційних процесів в галузі (Баула та ін., 2015).

Катедра промислової технології ліків та косметичних засобів Національного фармацевтичного університету (НФаУ) також плідно працює з АТ «Фармак», фармацевтичною корпорацією «Артеріум», ТОВ «Фармацевтична компанія «Здоров'я», ПРАТ «Лекхім-Харків», ПРАТ «Хімфармзавод «Червона зірка», АТ «Стома» та ін.

Використання матеріально-технічної бази роботодавців з використанням бази і потужностей підприємств, вирішить питання впровадження існуючих інноваційних технологій виробництва у навчальний процес. У результаті такої плідної співпраці розробляються і успішно виконуються спільні освітні та наукові проекти. Це дозволяє студентам здобувати практичний досвід роботи на сучасному обладнанні та таким чином підвищувати свою конкурентоспроможність на ринку праці. Така взаємодія освіти та виробництва сприяє перетворенню навчального процесу на навчально-виробничий. Принципова відмінність навчально-виробничого процесу від традиційного полягає в тому, що знання, уміння, навички, компетенції формуються в контексті розвитку складної та динамічної системи професійної діяльності та мислення фахівця. Необхідність розробки науково-методичного забезпечення навчально-виробничого процесу для підготовки майбутніх фахівців промислової фармації обумовлена наступними виробничими факторами: високими темпами оновлення номенклатури ЛЗ, що випускаються промисловими підприємствами, та відповідними змінами у виробничому процесі; новими економічними вимогами до здібностей та готовності майбутнього спеціаліста розвивати сучасне вітчизняне виробництво, розробляти, впроваджувати та освоювати но-

ву техніку та технології, бути професійно мобільним; необхідністю забезпечення конкурентоспроможності виробництва у ринкових умовах. Підготовка майбутніх фахівців промислової фармації буде ефективною, якщо будуть створені певні умови щодо її нормативного, науково-методичного, організаційного, моніторингового й кадрового забезпечення.

Методологічна підготовка набуває особливої значущості у сучасному світі, де глобалізація, цифровізація та міждисциплінарний підхід формують нові стандарти як в освіті, так і професійній діяльності. Таким чином, навчання майбутніх фахівців промислової фармації у ЗВО є одним із важливих аспектів поєднання педагогіки і фармації. Отже, для забезпечення високої якості підготовки кадрів, здатних ефективно працювати в фармацевтичній галузі, необхідно також розвивати міждисциплінарний підхід та адаптувати освітні програми до сучасних вимог фармацевтичної галузі. У навчальному процесі з вивчення студентами інтегративних навчально-виробничих професійних блоків та компонент (модулів) поряд з викладачами ЗВО активну, рівноправну участь мають брати спеціалісти промислових фармацевтичних підприємств.

Професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі набуває особливої актуальності, оскільки зумовлює необхідність адаптації вітчизняної вищої фармацевтичної освіти до загальноєвропейського освітнього, наукового й культурного простору при збереженні та розвитку здобутків та пріоритетів національної системи освіти. Технології виробництва, які об'єднують природничо-наукові, науково-технічні, теоретико-методологічні та організаційно-економічні знання, виступають методологічною основою процесу професійної підготовки майбутніх фахівців промислової фармації.

Структурними складовими професійної підготовки майбутніх фахівців промислової фармації, яка базується на методологічній основі, повинні стати: технологія виробництва як інтеграційна складова виробничого процесу, інтеграція освіти та виробництва, пріоритет професійних та виробничих компетентностей, цінностей та цілей у професійному розвитку особистості (Тверезовська, Сидоренко, 2017). На єдності цих складових методологічної основи і має будуватися навчально-виробничий процес, який призведе до позитивної взаємодії знань, здобутих у ЗВО та виробничого процесу на промисловому підприємстві.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. Наукова новизна роботи полягає у спробі дослідження сучасного методологічного потенціалу фармацевтичних виробництв, досягнень й викликів української вищої освіти при професійній підготовці кадрів. Методологічний потенціал промислового фармацевтичного виробництва має стати невід'ємною частиною професійної підготовки та запорукою успішної наукової діяльності майбутніх фахівців промислової фармації.

2. В умовах сьогодення, коли фармацевтична галузь переходить на міжнародні стандарти належних практик, стратегія ЗВО у підготовці майбутніх фахівців промислової фармації має бути інтегрована на сучасне виробництво. Технолог фармацевтичного виробництва повинен ефективно систематизувати теоретичну базу та успішно освоювати практичні навички. Увесь комплекс компонентів професійної підготовки (знання, вміння, навички, норми професійної поведінки, ціннісні орієнтири, ідеали, внутрішні структури особистості майбутнього фахівця промислової фармації тощо) повинен спрямовуватися на процес професіоналізації особистості.

3. Вирішення освітніх і виробничих завдань, які будуть сприяти випереджувальній практиці впровадження в діяльність ЗВО новітніх форм, методів, інноваційних технологій навчання і виробництва, спрямованих на підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців промислової фармації. У статті також запропоновано рекомендації щодо вдосконалення підготовки майбутніх фахівців промислової фармації із акцентом на міждисциплінарний підхід, який є ключовим елементом сучасної наукової методології.

4. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у поглибленні інтеграційних процесів між ЗВО і підприємствами, розширенні та систематизації спеціальних і методичних знань майбутніх фахівців промислової фармації на основі аналізу глобальних інформаційно-педагогічних ресурсів; розробці й використанні інформаційно-аналітичних технологій, інтернаціоналізації навчання, спрямованих на підвищення якості освіти; розширенні міжнародної науково-дослідницької діяльності й міжнародної комунікації засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Список бібліографічних посилань

Баула та ін., 2015 – Баула, О.П., Моспанова, О.В., Строкань, А.П., Бессарабов, В.І. (2015). Підготовка фахівців для фармацевтичної промисловості на основі практико-орієнтованого підходу. *Вісник Київського національного університету технологій*

та дизайну: матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України», 2 жовтня 2015 р. Спец. випуск: Серія «Економічні науки». С. 427-436.

Бердар, 2014 – Бердар, М.М. (2014). Стратегії конкурентоспроможності продукції підприємств фармацевтичної галузі України. *Теоретичні та прикладні питання економіки*, 1(28): 346-358.

Бушуєва, Єренко, Трищ, 2021 – Бушуєва, І.В., Єренко, О.К., Трищ, Г.М. (2021). Управління і економіка фармації: навчальний посібник для семінарів, практичних занять та самостійної роботи слухачів передатестаційних циклів підвищення кваліфікації спеціальності 202 «Загальна фармація» з дисципліни «Управління і економіка фармації». Запоріжжя: ЗДМУ. 80 с.

Драчук, 2018 – Драчук, М.І. (2018). Особистісні якості як складова інформаційної культури фармацевтів. *Інноваційна педагогіка*, 4(1): 119-122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2018_4%281%29_28

Ісаєва, Шайнер, 2023 – Ісаєва, О., Шайнер, Г. (2023). Методологічні підходи до формування особистості майбутніх фахівців у технічних ЗВО. *Молодь і ринок*, 8(216): 7-10.

Ковальчук, 2016 – Ковальчук, В.І. (2016). Розвиток вищої освіти відповідно до тенденцій і вимог ринку. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації*; матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 25-26 лютого 2016 року. Київ: Міленіум. Рр. 22-24.

Сліпчук, 2017 – Сліпчук, В.Л. (2017). Професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі в Україні (XX – початок XXI століття): монографія / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України Я.В. Цехмістера. Київ: Едельвейс. 520 с.

Тверезовська, Сидоренко, 2017 – Тверезовська, Н.Т., Сидоренко, В.К. (2017). Методологія педагогічного дослідження. Київ: Центр навчальної літератури. 440 с.

Лодатко, Ліба, Пасєка, 2024 – Лодатко, Є., Ліба, Н., Пасєка, С. (2024). Феноменологія парадигм як предмет методологічної рефлексії в системі професійної підготовки фахівців. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 1: 5-13. URL: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/view/1/1>.

References

Baula, O.P., Mospanova, O.V., Strokan, A.P., Bessarabov, V.I. (2015). Training of specialists for the pharmaceutical industry based on a practice-oriented approach. *Bulletin of the Kyiv National University of Technologies and Design: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference "Effectiveness of the Organizational and Economic Mechanism of Innovative Development of Higher Education in Ukraine"*, October 2, 2015. Special issue: Series "Economic Sciences". Pp. 427-436 [in Ukr].

Berdar, M.M. (2014). Strategies of competitiveness of products of enterprises of the pharmaceutical industry of Ukraine. *Theoretical and Applied Issues of Economics*, 1(28): 346-358 [in Ukr].

Bushueva, I.V., Yerenko, O.K., & Trishch H.M. (2021). *Management and economics of pharmacy: A textbook for seminars, practical classes and independent work of students of pre-certification cycles of advanced training in the specialty 202 "General Pharmacy" in the discipline "Pharmacy Management and Economics"*. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia State Medical University. URL: <http://dspace.zsmu.edu.ua/bitstream/123456789/14783/3/НП%20ПАЦ%20ЗФ.pdf> [in Ukr].

- Drachuk, M.I. (2018). Personal qualities as a component of the pharmacists' information culture. *Innovative Pedagogy*, 4(1), 119-122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2018_4%281%29_28 [in Ukr].
- Isaieva, O., Shainer, H. (2023). Methodological approaches to the formation of the personality of future specialists in technical higher education institutions. *Youth and the Market*, 8(216):7-10 [in Ukr].
- Kovalchuk, V.I. (2016). The development of higher education according to the trends and requirements of the labor market. In *Proceedings of the II international scientific and practical conference on Development of modern education: theory, practice, innovations* (pp. 22-24). URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14580/1/Kovalchuk%20_V_2.pdf
- Slipchuk, V.L. (2017). Professional training of specialists in the pharmaceutical industry in Ukraine (XX – early XXI century): monograph. Kyiv: Edelveis. 520 p. [in Ukr].
- Tverezovska, N.T., Sydorenko V.K. (2017). Methodology of pedagogical research Kyiv: Center of educational literature. 440 p. [in Ukr].
- Lodatko, E., Liba, N., Pasiieka, S. (2024). Phenomenology of paradigms as a subject of methodological reflection in the system of professional training of specialists. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy. Series: Pedagogical Sciences*, 1: 5-13. URL: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/view/1/1> [in Ukr].

ОМЕЛЧЕНКО Павло

Ph.D in Pharmacy, Doctoral Candidate of the Department of Primary and Vocational Education
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF INDUSTRIAL PHARMACEUTICAL PRODUCTION AS A BASIS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF PERSONNEL

Summary. Introduction. The relevance of the study is due to one of the main and priority tasks of today: professional training of highly qualified personnel for the pharmaceutical sector of Ukraine.

Problem. Attention is drawn to the existing experience of reforming the higher education system of Ukraine, which is based on the interaction of education and production and contributes to the transformation of the educational process into an educational-production one.

The purpose of the article: based on the analysis of key challenges facing pharmaceutical enterprises in Ukraine, to analyze the impact of the methodological potential of industrial pharmaceutical production on the formation of a professional worldview in future specialists in industrial pharmacy as the basis for professional training.


Conclusions and specific proposals of the author. The scientific novelty of the work lies in an attempt to study the modern methodological potential of pharmaceutical production, achievements and challenges of Ukrainian


higher education in professional training. The methodological potential of industrial pharmaceutical production should become an integral part of professional training and a guarantee of successful scientific activity of future specialists in industrial pharmacy.

The solution of educational and production tasks is summarized, which will contribute to the advanced practice of introducing the latest forms, methods, innovative technologies of training and production into the activities of higher education institutions. The article also offers recommendations for improving the training of future specialists in industrial pharmacy with an emphasis on an interdisciplinary approach, which is a key element of modern scientific methodology.

Keywords: methodological potential, higher education institution (HEI), industrial production, professional training, specialists in industrial pharmacy.


Одержано редакцією 10.06.2025
Прийнято до публікації 24.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-32-40>

 <https://orcid.org/0000-0002-0264-7196>

СИТНИК Тетяна

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка катедри гуманітарних дисциплін,
Черкаська медична академія
e-mail: tatyanakiryan@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-5459-0649>

КОЗЛОВА Лілія

кандидатка історичних наук, доцентка катедри гуманітарних дисциплін,
Черкаська медична академія
e-mail: lilikozlova1980@gmail.com

УДК 378.018.8:61]:004.9 (045)

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІКА ТА МИСТЕЦТВО ВИКЛАДАННЯ» В МЕДИЧНИХ ЗВО

Статтю присвячено висвітленню актуальних питань використання цифрових технологій під час підготовки майбутніх фахівців фізіотерапевтів у медичних ЗВО.

Зосереджено увагу на уточненні таких понять, як педагогічна технологія, інноваційна технологія, цифровізація освіти, цифрова технологія, медична інформаційна система.

З'ясовано особливості підготовки фахівців зі спеціальності «Фізична терапія» та функціональні обов'язки в майбутній професії. У статті

окреслено позиції вітчизняних вчених на трактування терміна «цифрова технологія». Одні розглядають це поняття як цифрові ресурси (платформи, застосунки, месенджери, програми), інші як методи навчання, технічні (комп'ютерні) засоби навчання. У більшості наукових джерел визначення цифрової технології подається з погляду різних варіантів поєднання елементів існуючих інших технологій (інтерактивної, проектної, особистісно орієнтованої) з комп'ютерними засобами навчання.

Крім цього, у ході дослідження було з'ясовано, що цифрові технології активно використовуються не лише в освітньому процесі закладів вищої освіти, у тому числі і медичних, а й в практичній діяльності закладів охорони здоров'я.

Акцентовано увагу на практичному використанні у роботі фізичних терапевтів засобів навчальних симуляцій, телемедицини, телегляду, онлайн-консультації, електронної системи охорони здоров'я (eHealth), медичних інформаційних систем (Health 24, Doctor Eleks, Helsi), штучного інтелекту.

У статті представлено варіанти поєднання елементів цифрових та інших технологій навчання на практичних заняттях з дисципліни «Педагогіка та мистецтво викладання» для студентів другого (магістерського) рівня освітньої програми «Фізична терапія» спеціальності «Терапія та реабілітація».

Ключові слова: медичний заклад вищої освіти; підготовка фахівців з фізичної терапії; педагогічна технологія; цифровізація освіти; цифрові технології; класифікація цифрових технологій; телемедицина; реабілітація.

Постановка проблеми. Розвиток комп'ютеризації та цифрових технологій у світі зумовлює широке їх застосування в освітньому процесі вищої школи, оскільки становлять величезний потенціал для формування випускника університету нового типу, фахівця високого професійного рівня, спроможного ефективно використовувати у своїй майбутній професійній діяльності новітні інформаційні та цифрові технології. З іншого боку, сучасне цифрове суспільство висуває перед вітчизняною освітою нові завдання щодо підготовки здобувачів освіти, які гнучко адаптуватимуться до реальних практичних ситуацій, будуть здатними здійснювати пошук, обробку, створення та використання цифрової інформації через технічні, програмно-апаратні, мережеві та інші засоби цифрових технологій.

Застосування таких технологій є надзвичайно актуальним у наш час, оскільки виникла гостра потреба у нових підходах до підготовки фахівців з фізичної терапії, зумовлених низкою соціальних чинників, пов'язаних з погіршенням здоров'я різновікових груп населення, збільшення випадків травматизму та інвалідності серед цивільних і військовослужбовців, спричинених військовими діями на території нашої країни. У зв'язку з цим, завданнями сучасних цифрових технологій є значно покращити процес підготовки фізичних терапевтів через отримання ними нових можливостей для навчання, практики та професійного розвитку.

Останнім часом проблемою підготовки майбутніх фахівців медичної сфери та модернізації освітнього процесу в ЗВО опікуються вітчизняні дослідники. Так, напри-

клад, нові підходи до впровадження педагогічних технологій навчання розкриваються у статті В. Коява та В. Бондаренко (Коява, Бондаренко, 2023). Використання інноваційних технологій навчання в закладах вищої освіти стало предметом дослідження Т. Гнатенко та Н. Лисенко (Гнатенко, Лисенко, 2023). Сучасну практику інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх фізичних терапевтів представлено у публікації Т. Темерівської (Темерівська, 2023). До питання цифровізації освітнього процесу у ЗВО звертаються Н. Духаніна, Г. Лесик (Духаніна, Лесик, 2022), В. Корнят, Ю. Романишин, Н. Голярник (Корнят, Романишин, Голярник, 2022). Сутність цифрових технологій та їх використання в освіті описано в роботах І. Гончарової (Гончарова, 2023), І. Потюк (Потюк, 2021). Основні підходи до класифікації цифрових технологій в освітньому процесі окреслено в дослідженні А. Гуржія, М. Пригодія (Гуржій, Пригодій, 2024), А. Дробіна (Дробін, 2021). Однак питання, пов'язане з використанням цифрових технологій у підготовці майбутніх фахівців з фізичної терапії у вищій школі недостатньо відображено в наукових джерелах. Це і зумовило написання цієї статі. Метою публікації є обґрунтувати застосування цифрових технологій у ході підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 227 Терапія та реабілітація освітньої програми «Фізична терапія».

Виклад основного матеріалу дослідження. Якість підготовки майбутнього фізичного терапевта залежить безпосередньо від педагогічної майстерності викладання фахових дисциплін, від побудови та впровадження моделі співпраці між викладачем і здобувачем освіти, яка дасть змогу випускнику відразу по закінченню ЗВО продуктивно працювати за фахом. Нинішні зміни в українському суспільстві окреслюють нові вимоги до сучасного фахівця з фізичної терапії, у зв'язку з цим професійне становлення майбутніх фізіотерапевтів є нагальною проблемою психолого-педагогічної науки і практики. Згідно з Професійним стандартом «Фізичний терапевт», що був затверджений громадською організацією «Українська Асоціація фізичної терапії» від 27.11.2024 р., фізичні терапевти «займаються визначенням та покращенням якості життя через руховий потенціал людини та напрямки підтримки здорового способу життя, профілактики, терапії/втручання та реабілітації» (Профстандарт «Фізичний терапевт», 2024). Процес здійснення такої терапії пов'язаний зі створенням всіх необхідних умов для досягнення фізичного, психологічного, емоційного і соціального благополуччя пацієнтів.

Крім цього, цей професійний стандарт визначає трудові функції, компетентності та результати навчання майбутніх фахівців з фізичної терапії. Серед перерахованих компетентностей окремо виділено цифрову, сутність якої полягає в здатності майбутніх фахівців використовувати цифрові технології для розв'язання виробничих завдань. Цифрова компетентність фахівців з фізіотерапії передбачає те, що вони мають: розуміти складники цифрових технологій, зараховуючи цифрове навчання, інфраструктуру, інформаційні системи, ресурси, дані, доступність, апаратне та програмне забезпечення інформаційно-комунікаційних технологій, якими в професійній діяльності користуються фізичні терапевти; працювати з відповідними комп'ютерними програмами та цифровими пристроями для роботи фізичних терапевтів; розуміти та використовувати засоби та методи отримання, обробки, зберігання та обміну інформації; здійснювати комунікацію у середовищі цифрових технологій (там само).

Цифрові технології в сучасній педагогічній літературі розглядаються у контексті інноваційних педагогічних технологій. Впровадження інноваційних технологій навчання в освітній процес ЗВО розпочалося у зв'язку з глобальними процесами масштабної інформатизації та цифровізації суспільства. Як зазначає Т. Темерівська, педагогічна технологія трактується через систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, яка ґрунтується на наукових принципах, є спрямованою на досягнення очікуваних результатів навчання (Темерівська, 2023, с. 396). Проаналізувавши зарубіжні наукові джерела, зауважимо, що технологія навчання в них ототожнюється з педагогічною технологією, а це означає обмежувальний характер використання цього поняття, оскільки педагогічна технологія передбачає окрім організації освітнього процесу навчання ще й виховання студентської молоді. Т. Гнатенко, Н. Лисенко зазначають, що технологія навчання «моделює способи сприйняття та засвоєння навчального матеріалу з конкретної навчальної дисципліни» (Гнатенко та ін., 2023, с. 16). Водночас педагогічна технологія становить собою комплекс науково обґрунтованих методів, прийомів і засобів навчання, які забезпечують ефективне досягнення освітніх цілей. Вона передбачає планомірний, цілеспрямований та контрольований процес навчання, виховання та розвитку студентів, що ґрунтується на сучасних дидактичних принципах.

На думку Д. Кояви і В. Бондаренка, інновації у процесі навчання в ЗВО пов'язані з активним створенням, впровадженням

та поширенням нових методів, прийомів і засобів для успішного розв'язання дидактичних завдань підготовки майбутніх фахівців у поєднанні традиційних методик та результатів творчого пошуку, використання нестандартних, прогресивних технологій, продукування оригінальних дидактичних ідей та форм забезпечення освітнього процесу (Коява, Бондаренко, 2023, с. 67).

Т. Гнатенко, Н. Лисенко вказують на те, що інноваційні педагогічні технології передбачають «використання активних та інтерактивних методів навчання, зв'язок з раніше вивченим і власним досвідом студента, формування в студентів умінь самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці, тобто формувати компетентну, креативну і критично мислячу особистість» (Гнатенко, Лисенко, 2023, с. 17). Зазначимо, що інноваційні педагогічні технології крім навчальної мають ще й мотиваційну функцію, оскільки уможливають зацікавити студентів до вивчення окремих тем та освітніх компонентів загалом, підвищують активність студентської молоді та сприяють їхньому саморозвитку.

Поява цифрових педагогічних технологій пов'язана з впровадженням цифровізації в освіту. Як зазначено на сайті МОН України цифрова трансформація у сфері освіти і науки розглядається через комплексну роботу над створенням екосистеми цифрових рішень у освітній та науковій сферах, організацією безпечного електронного освітнього середовища, побудовою необхідної цифрової інфраструктури освітніх та наукових закладів, підвищенням рівня цифрової компетентності учасників освітнього процесу (Цифрова трансформація освіти і науки, 2025). Міністерство активно працює над розробкою та наданням доступу до світових цифрових освітніх платформ. Так, починаючи з 2022 року, українським здобувачам освіти надано безкоштовний доступ до освітніх курсів, розміщених на платформах Coursera, Udey та edX. Після успішного закінчення онлайн-курсу студент отримує сертифікат про його проходження (там само).

В. Корнят, Ю. Романишин, Н. Голярник наголошують на тому, що цифровізація в закладах вищої освіти реалізується за такими напрямками:

– доступ до цифрових технологій учасників освітнього процесу (здобувачів освіти, педагогічного, науково-педагогічного персоналу, адміністраторів);

– адаптування та застосування інноваційних комп'ютерних, інформаційних, мультимедійних засобів навчання та обладнання з метою створення цифрового освіт-

нього простору (науково-дослідні STEM-центри, мультимедійні класи, віртуальні лабораторії, аудиторії змішаного навчання);

- організація доступу до Інтернету в навчальних аудиторіях та кабінетах;

- розвиток дистанційної форми освіти через активне використання когнітивних та мультимедійних технологій;

- розвиток цифрової грамотності та підвищення рівня цифрових компетентностей учасників освітнього процесу;

- розробка електронних освітніх ресурсів, створення цифрових платформ з підтримкою інтерактивного та мультимедійного контенту для використання в освітньому процесі та управлінні ЗВО (Корняк, Романішин, Голярич, 2022, с. 157).

Н. Духаніна, Г. Лесик схильні вважати, що процес цифровізації робить навчання в ЗВО більш мобільним, персоналізованим, гнучким, інтерактивним, диференційованим, вагомо впливає на зміст фахових дисциплін, способи взаємодії між учасниками освітнього процесу, організаційні форми, методи, засоби та технології навчання, управління науково-дослідницькою діяльністю (Духаніна, Лесик, 2022, с. 407). На думку авторів, до ключових напрямків цифровізації освітнього процесу необхідно зараховувати: використання хмарних технологій, віртуальної, доповненої і змішаної реальності, інтернет та мобільних технологій, відкритих онлайн курсів, дистанційної освіти, розвиток цифрових бібліотек і кампусів закладів освіти, гейміфікацію освітнього процесу. Останнім часом набуває розповсюдження використання цифрових освітніх ресурсів (платформ, віртуальних лабораторій) з різних галузей знань, які покликані надати певні матеріали з курсу, дають змогу перевірити знання й уміння під час або наприкінці вивчення дисципліни у формі виконання певного виду завдань чи тестування. Крім зазначених вище Coursera, UdeMy та edX платформ популярності набувають також Prometheus, MIT OpenCourseWare, Udacity, FutureLearn, UoPeople, OpenLearn.

Цифровізація освіти дає змогу планувати нові стратегії організації освітнього процесу, основною базою яких є цифрові технології. І. Гончарова пропонує трактувати поняття «цифрові освітні технології» як «використання різноманітних електронних засобів та програмного забезпечення з метою покращення якості навчання та забезпечення доступу до знань здобувачам освіти та викладачам» (Гончарова, 2023). І. Потюк на основі аналізу типових класифікацій цифрових технологій пропонує власну таксономію через призму їх можливості

забезпечити процес пошуку, створення, обробки, обміну інформацією в освітньому, приватному та публічному середовищі спілкування (Потюк, 2021, с. 221). До основних різновидів цифрових технологій в освіті авторка зараховує:

- системи управління навчанням (Learning Management Systems): Google Classroom, Moodle, Blackboard, WebCT, Canvas та інші платформи через які можлива підтримка онлайн-курсів;

- інструменти для висвітлення інформації та спільного доступу і взаємодії з розміщеними матеріалами: YouTube, відеолекції, електронні книги, подкасти, документи Google, Social Bookmarking (соціальні закладки), Wikis, Mind Maps, Blogs тощо;

- соціальні мережі: Academia.edu, Instagram, Facebook, LinkedIn, Ning тощо;

- інструменти міжособистісного спілкування: електронна пошта, Viber, Telegram, Discord, ZOOM, вебінари, форуми, інтернет-проекти тощо;

- мобільні застосунки (додатки): програми забезпечення для роботи на планшетах, смартфонах та інших мобільних пристроях;

- інструменти агрегації контенту: NetVibes, RSS-канали, Google Reader та інші алгоритми швидкого й якісного збору текстових даних;

- віртуальна реальність: віртуальні лабораторії, онлайн симулятори та програми для роботи в режимі реального часу тощо;

- системи оцінювання і зворотного зв'язку: рефлексія (фідбек в аудіо чи письмовій формі), електронне тестування (Google Forms, Moodle), електронне нотування (Trello, Pages, Evernote) тощо (Потюк, 2021, с. 221).

На нашу думку, виокремлені номінації більше стосуються засобів (ресурсів), що становлять основу для застосування цифрових технологій. З розглянутим переліком за І. Потюк перегукується запропонована А. Дробіним класифікація цифрових ресурсів, зокрема: платформи (контентні проекти, тренажери, дистанційні курси); інформаційні джерела (відеоконтент, графічний контент, презентації, анімація, бази даних, онлайн-бібліотеки); цифрові середовища (віртуальне, доповнена та змішана (гібридна) реальність, комп'ютерні моделі, симуляції, предметні (дисциплінарні) освітні середовища); інструменти і сервіси (віртуальні лабораторії, мобільні додатки, хмари, блокчейн); цифрові інтерактивні засоби (цифрові мультимедійні комплекси, інтерактивна дошка, цифрові лабораторії, цифрові навчальні пристрої); системи автоматичного управління (електронні журнали, системи адміністрування, електронний документообіг) (Дробін, 2021, с. 79).

А. Гуржій та М. Пригодій, розглядаючи класифікацію цифрових технологій, також поєднують засоби, ресурси та методи навчання, оскільки пропонують такі різновиди цифрових технологій:

– комп'ютерна симуляція та моделювання – симуляція процесів професійної діяльності та створення віртуальних моделей за допомогою програмного забезпечення, що уможливає проведення навчальних експериментів;

– віртуальна та доповнена реальності – використання віртуальних та доповнених реальностей з метою створення інтерактивних навчальних середовищ;

– цифрові інтерактивні навчальні платформи – залучення в навчальний процес спеціалізованих вебплатформ та мобільних застосунків для навчання для здобуття практичних навичок;

– інтернет-речей – використання підключених до інтернету датчиків, обладнання для моніторингу та контролю певних процесів;

– штучний інтелект – застосування систем штучного інтелекту для оптимізації та автоматизації виробничих процесів (Гуржій, Пригодій, 2024).

Цифровізація торкнулася і вітчизняної сучасної медичної науки та практики, а також розвиток цифрових технологій вплинув на появу телемедицини, наукових досліджень «in silico», eHealth, що сприяло впровадженню в сферу медичних досліджень «omics» методів тощо. В освітньому процесі підготовки майбутніх медичних працівників активно почали використовувати різні засоби навчальних симуляцій, теледогляд, які засвідчують не тільки ефективність догляду за хворими, а й як різновид навчання з шляхом поєднання інтерактивної (кейс-стаді) та цифрової технологій. Зазначимо, що теледогляд (телемедичний моніторинг) становить собою дистанційну форму медичного нагляду за станом здоров'я хворих використовуючи цифрові технології. Він дає змогу медичним працівникам діагностувати захворювання, відстежувати фізіологічні показники та контролювати лікування без необхідності фізичного візиту до медичного закладу. Теледогляд застосовується в кардіології, ендокринології, педіатрії, реабілітації та фізичній терапії. Технології теледогляду відкривають можливості здійснювати віддалений моніторинг пацієнтів (використання носимих пристроїв, таких як розумний годинник, сенсори для збору даних щодо серцевого ритму, артеріального тиску, рівня глюкози,

насичення крові киснем); використовувати відеоконсультації та телемедицину (зв'язок пацієнта з лікарем через Zoom, спеціалізовані медичні платформи); користуватися спеціалізованими медичними чат-ботами та мобільними додатками для аналізу симптомів та надання рекомендацій; отримувати доступ до електронних медичних і карток та хмарних платформ з метою доступу лікарів до історії хвороби пацієнта для коригування лікування. На сайті МОЗ України зазначено, що телемедицина в умовах війни набуває кардинально нового значення та широко застосовується у сфері охорони здоров'я, а саме допомагає здійснювати не лише процес профілактики та моніторингу, а й уможливає реабілітацію пацієнта. Також на сайті пояснюється, що телемедицина – «це надання пацієнтам медичної допомоги у дистанційний спосіб, вона може охоплювати як консультування пацієнта телефоном, так і застосування високотехнологічних телемедичних платформ» (Телемедичні консультації, 2024). Основними отримувачами таких послуг є пацієнти з хронічними захворюваннями, маломобільні групи населення, пацієнти у прифронтових областях, ВПО, поранені військові, які проходять реабілітацію після хірургічного втручання. Перспективними напрямками в межах електронної охорони здоров'я, як про це зазначає МОН України, є впровадження в медичну практику сервіси телеконсультування, телерадіології та телеметрії.

Розвитку системи електронної охорони здоров'я сприяє схвалена Кабінетом Міністрів України в 2020 році «Концепція розвитку електронної охорони здоров'я», відповідно до якої електронна охорона здоров'я (e-здоров'я, eHealth) становить собою «екосистему гармонічних та взаємоприйнятних інформаційних відносин усіх учасників медичного середовища держави, які базуються на ефективному та безпечному використанні інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на підтримку системи охорони здоров'я, зокрема медичні послуги, профілактичний нагляд за здоров'ям, медичну літературу та медичну освіту, знання та дослідження» (Концепція розвитку електронної охорони здоров'я, 2020). Нині в Україні існує ціла низка медичних інформаційних систем (МІС), що підключені до центральної бази даних електронної системи охорони здоров'я (ЦБД eHealth), як наприклад, Медкід, МедІнфоСервіс, МІА:Здоров'я, DocDream, Doctor Eleks, Health 24, Helsi, SimplexMed,

MyHeal, EvoMIS, Укрмедсофт (Медичні інформаційні системи, б. д.).

Для майбутніх медичних працівників, у тому числі й фізичних терапевтів, важливо ще у стінах ЗВО знати про функціональні можливості цієї системи та навчитись користуватись нею. Розглянемо медичну інформаційну систему Doctor Eleks. Вона дає змогу швидко підключити функціонал онлайн-консультацій, який є інтегрованим в реальний процес роботи контакт-центру та лікарів. Студенти мають бути обізнані, як підключитись до онлайн-консультації з телефону чи комп'ютера. Doctor Eleks уможливає отримати консультацію від медичного персоналу онлайн на відстані, без особистої фізичної присутності пацієнта та медика.

У ході такої онлайн-консультації та дистанційної роботи сам процес ведення документації здійснюється в традиційний спосіб (створення огляду, заключення пацієнта в системі), при цьому відомості щодо консультації можуть бути доступними пацієнтові в особистому кабінеті пацієнта або надіслані на зазначену електронну скриньку (Онлайн консультації). Система Helsi також є зручною та надійною електронною медичною системою, яка була створена для пацієнтів, лікарів, державних і приватних медичних закладів (Про Helsi, б. д.). Перевагами користування системою для пацієнтів є те, що вони отримують можливість легко знайти та обрати свого лікаря; здійснити швидкий запис на прийом on-line; мають доступ до своєї електронної медичної картки (ЕМК); можуть переглядати результати аналізів та діагностики, а також призначення лікаря й плану лікування.

З іншого боку ця система є зручною для медичного персоналу, оскільки уможливає зручне ведення історії хвороби пацієнтів та їх ЕМК; оперативне отримання медиками результатів діагностики та аналізів хворих; швидке використання клінічних протоколів; зрозумілий кабінет для ведення прийому пацієнтів.

В освітньому процесі підготовки майбутніх фізичних терапевтів ефективним буде поєднання елементів цифрових технологій з іншими. Як наприклад, з інтерактивною, проєктною, інформаційно-комунікативною, особистісно-орієнтованою тощо. Так, під час проведення практичного заняття з теми «Цифрові технології в освітньому процесі: освітні платформи, створення цифрового контенту, онлайн-оцінювання» з дисципліни «Педагогіка та мистецтво викладання» для студентів другого (магістерського)

рівня освітньої програми «Фізична терапія» спеціальності «Терапія та реабілітація» доцільно поєднувати кейс-метод з телемедициною для забезпечення телереабілітації пацієнтів. У процесі проведення заняття викладач об'єднує студентів в кілька творчих груп.

Завдання для першої групи полягає у складанні кейсу «Кроки до консультації перед плановим прийомом пацієнта, який проходить реабілітацію після поранення та ампутації правої нижньої кінцівки». Студенти групи обговорюють між собою, як відбуватиметься обстеження та лікування пацієнта, складають перелік необхідних документів чи аналізів, які потрібно зробити пацієнту перед візитом до медичного закладу, а також визначають у яких ситуаціях дистанційна консультація не доречна, оскільки потрібний особистий огляд.

Студенти другої групи отримують завдання скласти кейс «Повторна консультація пацієнта під час ортопедичної реабілітації». Студенти повинні визначити оптимальний формат консультації (відео-, аудіо- чи текстова консультація), спланувати перебіг онлайн-консультації, у ході якої фізіотерапевт має проаналізувати динаміку одужання пацієнта, причини виникнення нових симптомів, ефективність лікування, визначити за яких потреб необхідно скерувати пацієнта на додаткові обстеження, лабораторні дослідження чи на огляд до іншого спеціаліста, а також окреслити можливі скарги від хворого.

Завдання для третьої групи студентів полягало у складанні кейсу «Планова перевірка здоров'я пацієнта з хронічною хворобою у випадку, якщо йому не потрібний персональний огляд». Студенти мають передбачити можливі скарги від пацієнта, скласти перелік здійснених аналізів для відстеження динаміки перебігу хвороби та лікування, а також окреслити можливі поради фізіотерапевта щодо подальшого лікування. Четверта група студентів працює на кейсом «Оформлення електронного рецепта та електронного лікарняного листа». Студенти групи мають обговорити, у якому випадку пацієнт має право звернутись в медичний заклад за електронним рецептом (пацієнти з хронічними хворобами, пацієнти, яким необхідно швидко отримати ліки) та оформленням електронного лікарняного листа (пацієнт, стан якого не вимагає персонального огляду, легка форма перебігання хвороби, після консультації лікаря).

Фізична реабілітація передбачає використання різних методів та програм, спря-

мованих на відновлення рухових функцій, покращення координації, сили та витривалості пацієнтів після травм, операцій або захворювань. З огляду на це, на одному з практичних занять, присвячених розгляду цифрових технологій, студентам можна запропонувати виконати завдання підготовки презентації «Методи фізичної реабілітації». Виконання цього завдання орієнтоване на поєднання елементів проектної і цифрової технології.

На початку заняття студенти під керівництвом викладача з'ясовують можливі варіанти застосування сучасних методів реабілітації пацієнтів після отримання травм, ампутації, операцій, переломів, операцій, інсульту тощо. Викладач разом зі студентами на дошці записують відомі їм методи фізичної реабілітації і кожен студент обирає метод для власного проєкту (наприклад, лікувальна фізкультура (ЛФК), масаж та мануальна терапія, фізіотерапія, гідротерапія, роботизована реабілітація, застосування ортезів і протезів, кінезіотерапія, баланс-тренування та кінезіотерапія). Кожен проєкт має містити перелік рекомендацій щодо використання певного методу фізичної реабілітації; приклад застосування фізичної реабілітації в конкретних випадках (реабілітація після інсульту, відновлення після переломів, реабілітація після операцій на суглобах, протезування, фізична реабілітація військових після поранень тощо); можливі варіанти поєднання обраного методу з іншими, які сприятимуть ефективнішому відновленню пацієнта (наприклад, під час фізичної реабілітації військових після поранень доцільно використовувати роботизовані тренажери, масаж, кінезіотерапію, екзоскелети); перелік можливих вправ чи процедур для пацієнта.

У ході роботи над проєктом студенти вдаються до використання штучного інтелекту (ШІ), за допомогою якого добирають максимально ефективні заходи щодо поліпшення стану здоров'я пацієнта відповідно до певних методів фізичної реабілітації. А. Висоцький, О. Суріков, С. Василюк-Зайцева схильні вважати, що алгоритми штучного інтелекту розширюють існуючі та відкривають нові можливості персоналізації фізичної терапії та профілактики, оскільки ШІ сприяє швидшому здійсненню аналізу медичної картки, історії хвороби, генетичної інформації, показників тестів, знімків та чинників способу життя пацієнта з метою прогнозування ризиків захворювань та формування індивідуальних варіантів лікування (Висоцький та ін.,

2023, с. 85). Також алгоритми штучного інтелекту можуть майже миттєво розпізнавати у даних ознаки, закономірності та динаміку, які людина може не помітити або для виявлення яких потрібно значно більше часу. ШІ дає змогу фізіотерапевтам поліпшити процес розробки персоналізованих планів лікування, що ґрунтуються на індивідуальних даних конкретного пацієнта. Студенти розроблені власні проєкти подають у вигляді презентацій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, використання цифрових у поєднанні з елементами інших інноваційних технологій забезпечує ефективну підготовку майбутніх фізичних терапевтів і збагачує сам процес комунікативної взаємодії викладача і студентів на практичних заняттях з дисципліни «Педагогіка та мистецтво викладання» для студентів другого (магістерського) рівня. Подальшого дослідження потребує висвітлення проблеми розмежування методів та засобів навчання, які охоплюють цифрові технології.

Список бібліографічних посилань

- Телемедичні консультації, 2024 – В Україні збільшується кількість телемедичних консультацій (2024). *Офіційний сайт МОЗ України*. URL: <https://moz.gov.ua/uk/v-ukraini-zbilshuetsja-kilkist-telemedichnih-konsultacij>.
- Висоцький та ін., 2023 – Висоцький, А., Суріков, О., Василюк-Зайцева, С. (2023). Розвиток штучного інтелекту в сучасній медицині. *Український медичний часопис*, 2 (154): 84–87.
- Гнатенко, Лисенко, 2023 – Гнатенко, Т., Лисенко, Н. (2023). Використання інноваційних технологій навчання у ЗВО в умовах змішаного навчання. *Health & Education*, 1: 14–21.
- Гончарова, 2023 – Гончарова, І.П. (2023). Цифрові технології в освіті як засіб покращення доступності та ефективності навчання. *Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників на засадах цифрової дидактики*: збірник матеріалів міжрегіонального науково-практичного семінару (23 березня 2023 року) / упор. А. Єрмоленко. Біла Церква. С. 58–64. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736461/1/Збірник%20тез%20семінару_МПОСГД.pdf.
- Гуржій, Пригодій, 2024 – Гуржій, А., Пригодій, М. (2024). Класифікація цифрових технологій підготовки майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівної галузі. *Модернізація змісту професійної освіти в умовах євроінтеграції України – 2024*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (м. Київ, 17 квітня 2024 р.). Київ: ДНУ «ІМЗО». С. 33–34. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742504/1/IMZO_Hurzhiy_2024.pdf.
- Дробін, 2021 – Дробін, А.А. (2021). Класифікація цифрових освітніх ресурсів як засіб уточнення їх практичного цільового призначення. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 201: 77–81.
- Духаніна, Лесик, 2022 – Духаніна, Н., Лесик, Г. (2022). Цифровізація освітнього процесу: проблеми та перспективи. *Modern directions of scientific research development: collection of materials of the 12th International scientific and practical conference* (May

- 18–20, 2020), Chicago, USA. Chicago: BoScience Publisher: 406–409.
- Концепція розвитку електронної охорони здоров'я, 2020 – Концепція розвитку електронної охорони здоров'я: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 28 грудня 2020 р. № 1671-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1671-2020-%D1%80#Text>
- Корнят, Романишин, Голярник, 2022 – Корнят, В., Романишин, Ю., Голярник, Н. (2022). Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. *Інноваційна педагогіка*, 53(1): 155–159.
- Коява, Бондаренко, 2023. – Коява, Д., Бондаренко, В. (2023). Інноваційні підходи до педагогічних технологій навчання у вищих технічних закладах освіти України. *Студентська наука і практика в умовах війни (психолого-педагогічні та філософські аспекти освітнього процесу – 2023)*: зб. наук. ст. студентів і магістрів ХНАДУ, аспірантів і молодих вчених. Харків. С. 65–70. URL: <https://dspace.khadi.kharkov.ua/bitstreams/eee0c5e7-4dcd-44aa-945d-be2598d3b70d/download>.
- Онлайн консультації, б. д. – Онлайн консультації. *Doctor Eleks*. URL: <https://doctor.eleks.com/landings/online-konsyltatsii>.
- Медичні інформаційні системи, б. д. – Підключені до ЦБД Медичні інформаційні системи. *Національна служба здоров'я*. URL: <https://ehealth.gov.ua/pidklyucheni-do-ehealth-mis/>.
- Потюк, 2021 – Потюк, І.Є. (2021). Використання цифрових технологій в навчальному середовищі закладів вищої освіти: офлайн та онлайн формати. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», Серія «Філологія», 11(79)*: 219–221.
- Про Helsi, б. д. – Про Helsi. *Helsi me*. URL: <https://helsi.me/about>.
- Профстандарт «Фізичний терапевт», 2024 – Професійний стандарт «Фізичний терапевт»: затв. розробником Громадською організацією «Українська Асоціація фізичної терапії», наказом голови Правління № 01/24-ПС від 27.11.2024 р. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/689-ilovepdf_merged_6.pdf.
- Темерівська, 2023 – Темерівська, Т. (2023). Сучасна практика інноваційних педагогічних технологій у підготовці фізичних терапевтів. *Грааль науки: міжнародний науковий журнал*, 32: 396–398.
- Цифрова трансформація освіти і науки, 2025 – Цифрова трансформація освіти і науки (2025): *Офіційний сайт МОН України*. URL: <https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki?&tag=tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki>.
- References**
- In Ukraine, the number of telemedicine consultations is increasing (2024). *Ministry of Education and Science of Ukraine website*. URL: <https://moz.gov.ua/uk/v-ukraini-zbilshuetsja-kilkist-telemedichnih-konsultacij> [in Ukr].
- Vysotskyi, A., Surikov, O., Vasyliuk-Zaitseva, S. (2023). Development of artificial intelligence in modern medicine. *Ukrainian Medical Journal*, 2(154): 84–87 [in Ukr].
- Hnatenko, T., Lysenko, N. (2023). The use of innovative learning technologies in higher education institutions under blended learning conditions. *Health & Education*, 1: 14–21 [in Ukr].
- Honcharova, I. P. (2023). Digital technologies in education as a means of improving accessibility and learning efficiency. *Development of scientific and methodological competence of pedagogical workers on the basis of digital didactics*: collection of materials of the interregional scientific and practical seminar (March 23, 2023). In A. Yermolenko (ed.). Bila Tserkva. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736461/1/Збірник%20рез%20семінару_МІОСГД.pdf [in Ukr].
- Hurzhi, A., Pryhodii, M. (2024). Classification of digital technologies for training future qualified workers in the mechanical engineering industry. *Modernization of the content of vocational education in the context of Ukraine's European integration – 2024*: materials of the IV All-Ukrainian scientific and practical online conference (Kyiv, April 17, 2024). Kyiv: DNU “IMZO”. Pp. 33–34. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742504/1/IMZO_Hurzhi_2024.pdf (accessed: 23.03.2025) [in Ukr].
- Drobin, A.A. (2021). Classification of digital educational resources as a means of clarifying their practical target purpose. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 201: 77–81 [in Ukr].
- Dukhanina, N., Lesyk, H. (2022). Digitalization of the educational process: problems and prospects. *Modern Directions of Scientific Research Development*: collection of materials of the 12th International Scientific and Practical Conference (May 18–20, 2022), Chicago, USA. Chicago: BoScience Publisher: 406–409 [in Ukr].
- Concept for the Development of Electronic Healthcare: approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 28, 2020 No. 1671-p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1671-2020-%D1%80#Text> [in Ukr].
- Korniat, V., Romanynshyn, Yu., Holiarnyk, N. (2022). Digitalization of education in Ukraine: current prospects and risks. *Innovative Pedagogy*, 53(1): 155–159 [in Ukr].
- Koiava, O., Bondarenko, V. Innovative approaches to pedagogical learning technologies in higher technical educational institutions of Ukraine. *Student science and practice in wartime (psychological, pedagogical and philosophical aspects of the educational process – 2023)*: collection of scientific articles of students and masters of the KhNADU, postgraduates and young scientists. Kharkiv. P. 65–70. URL: <https://dspace.khadi.kharkov.ua/bitstreams/eee0c5e7-4dcd-44aa-945d-be2598d3b70d/download> [in Ukr].
- Online consultations. *Doctor Eleks website*. URL: <https://doctor.eleks.com/landings/online-konsyltatsii> [in Ukr].
- Medical information systems connected to the central database. URL: <https://ehealth.gov.ua/pidklyucheni-do-ehealth-mis/> [in Ukr].
- Potiuk, I. Ye. (2021). The use of digital technologies in the learning environment of higher education institutions: offline and online formats. *Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy", Series "Philology", 11(79)*: 219–221 [in Ukr].
- About Helsi. *Helsi website*. URL: <https://helsi.me/about> (accessed: 24.03.2025).
- Professional Standard "Physical Therapist": approved by the developer, the Public Organization "Ukrainian Association of Physical Therapy", by order of the Chairman of the Board No. 01/24-PS dated 11/27/2024. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/689-ilovepdf_merged_6.pdf (accessed: 20.03.2025) [in Ukr].
- Temerivska, T. (2023). Modern practice of innovative pedagogical technologies in the training of physical therapists. *Graail of Science International Scientific Journal* "", 32: 396–398 [in Ukr].
- Digital transformation of education and science. *Ministry of Education and Science of Ukraine website*. URL: <https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki?&tag=tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki> [in Ukr].

SYTNIK Tetiana

Doctor in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Humanities,
Cherkasy Medical Academy

KOZLOVA Liliya

Ph.D in Historical Sciences, Associate Professor, Department of Humanities,
Cherkasy Medical Academy

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF PHYSICAL THERAPY SPECIALISTS IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Summary. Introduction. The development of computerization and digital technologies in the world leads to their widespread use in the educational process of higher education, at the same time, the modern digital society poses new challenges for national education in terms of training students, who will flexibly adapt to real-life practical situations, think creatively, generate ideas, freely navigate information flows, and be able to search, process, create and use digital information through technical, software, hardware, network and other means of digital technologies. The use of such technologies is extremely relevant today, as there is an urgent need for new approaches to the training of physical therapy specialists due to a number of social factors associated with the deterioration of the health of different age groups, an increase in injuries and disabilities among civilians and military personnel caused by military operations in our country. The purpose of the publication is to substantiate the use of digital technologies in the training of future specialists in the specialty 227 Therapy and Rehabilitation of the educational program "Physical Therapy".


Methods. Theoretical analysis of scientific sources, generalization, systematization and comparison of the collected material, modeling.


Results. The concepts of pedagogical technology, innovative technology, digitalization of education, digital technology, medical information system have been clarified. The specifics of training specialists in the specialty "Physical Therapy" and functional responsibilities in the future profession are clarified. The article outlines the positions of domestic scholars on the interpretation of the term "digital technology". Some consider this concept as digital resources (platforms, applications, messengers, programmes), others as teaching methods, technical (computer) learning tools. In most scientific sources, the definition of digital technology is presented in terms of various options for combining elements of existing other technologies

(interactive, project-based, person-centered) with computer-based learning tools. It has been found that digital technologies are actively used not only in the educational process of higher education institutions, including medical ones, but also in the practical activities of health care institutions. Attention was focused on the practical use of educational simulations, telemedicine, teleexamination, online consultation, electronic health care system (eHealth), medical information systems (Health 24, Doctor Eleks, Helsi), and artificial intelligence in the work of physical therapists. The article presents variants of combining elements of digital and other teaching technologies in practical classes in the discipline "Pedagogy and the Art of Teaching" for students of the second (master's) level of the educational programme "Physical Therapy", speciality "Therapy and Rehabilitation". Conclusion. The use of digital technologies in combination with elements of other innovative technologies ensures effective training of future physical therapists and enriches the process of communicative interaction between the teacher and students in practical classes in the discipline "Pedagogy and the Art of Teaching" for second (master's) level students. Further research needs to highlight the problem of distinguishing between methods and means of teaching that encompass digital technologies. Further research needs to highlight the problem of distinguishing between methods and means of teaching that encompass digital technologies.

Keywords: medical institution of higher education, training of specialists in physical therapy, pedagogical technology, digitalization of education, digital technologies, classification of digital technologies, telemedicine, rehabilitation.


Одержано редакцією 28.03.2025
Прийнято до публікації 14.04.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-40-48>

 <https://orcid.org/0000-0003-3214-7675>

ДЕСЯТОВ Тимофій

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: desyatov50@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-2777-6568>

БАРДАДИМ Олег

викладач кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: bardadym.oleh520@vu.edu.ua

УДК 378.014.3:005.6(100+477)(045)

ПРАКТИКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ ТА В УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Проаналізовано прогресивний досвід формування національної політики освітніх послуг та забезпечення якості вищої освіти в країнах лідерів міжнародного освітнього ринку, Німеччині, США, Австрії.

Простежено шляхи запровадження політики щодо забезпечення якості та стратегічного управління у вищій освіті цих країн.

Акцентовано увагу на інтеграції теоретичних знань та практичних навичок, а також на методах моніторингу навчальних досягнень студентів.

Проведено порівняльний аналіз, який підкреслює значущість та потребу у застосуванні позитивного міжнародного досвіду в українській освітній системі.

Визначено перспективні напрямки подальших освітніх досліджень та програми підготовки фахівців у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: *якість освіти; вища освіта; макро і мікроменеджмент; стратегічне управління; акредитація; сертифікація; управління якістю; реструктуризація; стандартизація; глобалізація; мобільність; європейська рамка; автономія.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Міжнародний досвід з питань покращення якості освітніх послуг за останні двадцять років сприяв «формуванню державної політики розвинутих країн світу, передусім США, Німеччини та Австрії» (Авшенюк, 2012). Це пояснюється тим, що підготовка фахівців високої кваліфікації стає одним із найважливіших факторів розвитку економіки, оскільки високий рівень кваліфікації економічно активної частини населення стимулює створенню умов для реалізації геополітичних і економічних інтересів країн; прагнення до модернізації вищої освіти, що спонукає уряди «реформувати систему підготовки фахівців з урахуванням вимог світового ринку праці, підвищувати якість навчання у закладах вищої освіти, розробляти нові навчальні програми і курси, що забезпечує підготовку випускників до роботи в умовах глобальної економіки і перетворення національних університетів у міжнародні науково-освітні комплекси» (Авшенюк, 2012). Враховуючи вище зазначене слід відмітити, що уряди розвинених країн фокусуються на створенні сприятливих умов для набуття кваліфікаційного рівня (Кремень, 2015; Кремень, 2006; Сисоєва, Соколова, 2016). Ця підтримка спрямована на зміцнення університетських систем та забезпечення якісної підготовки конкурентоздатних фахівців.

Отже, використання досвіду провідних країн таких, як США, Німеччини та Австрії дає змогу українським університетам перейти від навчальних програм, орієнтованих на викладача, до програм, спрямованих на студента. У даному контексті важливу роль відіграє стратегія сфокусована на вдосконалення механізмів досягнення очікуваних результатів. Проблема підготовки компетентних фахівців та розвинутих особистостей «нині є надзвичайно актуальною», оскільки в ЄС активно запроваджують концептуальні засади формування Єдиного європейського освітнього простору, шляхом запровадження компетентнісного підходу. Потрібно відзначити, що ці підходи активно поширюються й в освітньому просторі України, обговорюється й реалізується в системі вищої післядипломної освіти.

Формування мети статті. Таким чином, із академічної точки зору, Україна має фундаментальну можливість підвищити свою конкурентоспроможність на світовому ринку освітніх послуг і значно покращити якість людського капіталу. Однак недостатня оцінка експорту освітніх послуг, міжнародних освітніх і наукових орієнтирів, відсутність цілеспрямованої державної політики ускладнює диверсифікацію освітніх послуг й стримує розширення академічної співпраці з іноземними студентами та науковцями з інших регіонів (Авшенюк et al., 2022). Тому вкрай важливо всебічно проаналізувати передовий досвід формування національної політики у сфері експорту освітніх послуг та розвитку міжнародної вищої освіти в країнах-лідерах міжнародної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація завдань державної політики України у сфері реформування освіти здійснюється в контексті її намірів щодо входження в європейський освітній простір (Десятов, Бардадим, 2024). Заплановані зміни, які активно впроваджуються у діяльності всіх освітніх сфер, у першу чергу, мають стосуватися перебудови вищої освіти. Зважаючи на те, що вища освіта є найважливішим фактором «впливу на розвиток усіх сфер суспільного життя та закладає фундамент його майбутнього» (Хоружа, Братко, 2018) проблема наукового забезпечення цього процесу у всі часи знаходилася в полі уваги зарубіжних та вітчизняних вчених: П.Г. Альтбах, Дж.У. Бауер, Т.П. Вільчак, В. Кремень, П. Саух, Н. Авшенюк, С. Сисоєва, Л. Пуховська, Н.Батченко та ін.

Слід зазначити, що «підвищення якості освіти як основної мети освітньої реформи є недосяжним без постійної модернізації, переоцінки внутрішньої адміністративної ієрархії закладу, підготовки управлінських кадрів, а також макро- та мікроменеджменту якості» (Десятов, 2022).

У цьому контексті нами простежено запровадження політики й практики забезпечення якості та стратегічного управління у вищій освіті США й Європі. Загалом, нами зосереджено увагу на Німеччині та Австрії, з метою виявлення спільних та відмінних рис, а також адаптацію досвіду в українські ЗВО (Кузнецова, 2014; Pukhovska, 2018).

Ідея забезпечення якості в Сполучених Штатах бере свій початок з утворення органів акредитації. Найстаріша з шести регіональних акредитаційних асоціацій була заснована ще в 1880-х роках (Higher Education Accreditation, 2013; Саух, 2012). Всі акредитаційні асоціації ЗВО і коледжів

функціонували добровільно. Не зважаючи на це, їхні рішення щодо акредитації навчальних закладів впливали на рівень федерального фінансування (Brittingham, 2009). Функціонували також десятки інших спеціалізованих і професійних акредитаційних асоціацій, які акредитували програми в окремих галузях. Наприклад, акредитацію в галузі інженерії та технологій здійснює Рада з акредитації інженерних програм, тоді як сертифікаційні функції в цих сферах також виконують відповідні державні установи (Engineering Programme Accreditation Standard, 2024; Ховрич, 2024). Таким чином, забезпечення якості освіти в США запроваджувалась як саморегулююча функція, організована неурядовими асоціаціями.

У 1980-х роках у вищій освіті США почали впроваджувати механізми забезпечення якості на рівні штатів (Williams, 2015). Найяскравішим і широковідомим прикладом державних ініціатив щодо забезпечення якості є модель, орієнтована на результати акредитації закладів вищої освіти, яка була запроваджена в Теннессі у 1979 році. У наступні роки ця модель вдосконалювалася щонайменше чотири рази. Проте протягом останньої чверті ХХ століття державні органи управління освітою планували заходи щодо якості навчання студентів і якості програм у контексті розподілу ресурсів (Rhoades, Sporn, 2002). Заклади вищої освіти повинні були продемонструвати свою підзвітність у використанні державних коштів. Тобто внутрішній розподіл ресурсів залежав від оцінювання та результатів акредитації закладу вищої освіти. У США управління якістю вищої освіти з'явилася в 1991 році у вигляді концепції Total Quality Management (Huliatunisa et al., 2021) про впровадження системи TQM/CQI (Rhoades, Sporn, 2002). За дослідженнями американських вчених Альтбаха та Салмі з 1988 по 1995 роки частка закладів вищої освіти, залучених до оцінювання шляхом акредитації, зросла з 55 до 94% (Altbach, Salmi, 2011). Як свідчить аналіз (Altbach, Salmi, 2011), акцент на якість був очевидним у результаті реалізації стратегічного управління та завдяки вдосконаленню системи вищої освіти, розробці та імплементації нових механізмів забезпечення якості, а також стратегічному плануванню та розширенню практик забезпечення якості.

У 2010 році президент США Б. Обама ініціював реформу освіти, зосереджену на забезпеченні високих стандартів через федеральний нагляд та підтримку урядом стандартів акредитації, що сприяло проведенню реформ. Окремим напрямом стало

впровадження стандартизації показників успішності здобувачів освіти (The State of Education in 2025; Agency for quality assurance Austria, 2008). Незважаючи на дискусійний характер реформи, вона стала початком створення положень щодо підготовки фахівців із урахуванням змін у суспільстві та попиту на сучасні технології навчання.

Отже, американська система вищої освіти зазнала значних змін, зокрема у зв'язку з суперечностями між традиційними методами навчання та вимогами до інновацій, викликами, пов'язаними з мультикультурним підходом у навчальному процесі, а також необхідністю розвитку нових підходів до організації освіти.

Тенденції, пов'язані з глобалізацією, модернізмом і прагматизмом, створюють нові можливості для вдосконалення системи вищої освіти, підготовки та розвитку демократичного і критичного мислення у студентів та науково-педагогічних працівників (Stoops, Parsons, 2024).

Аналіз науково-педагогічної літератури (Бардадим, 2021; Bardadym, 2024; Авшенюк et al, 2022; Десятов, Бардадим, 2024; Бутіна, 2024; Батечко, 2017) свідчить про важливість організаційно-структурних і змістовно-процесуальних змін, що сприяють розвитку системи підготовки фахівців. Таким чином, тенденції розвитку вищої освіти США відображають глобальні зміни, що відбуваються в політиці, суспільстві і культурі, акцентуючи увагу на гуманізмі, інклюзивності та демократії. Корегування освітніх програм і їхнє адаптування до нових соціальних і культурних умов, поєднання теорії і практики, а також упровадження сучасних технологій підготовки фахівців стають основними складовими реформи вищої освіти.

З метою порівняння освітніх систем України та США варто звернути увагу на такі аспекти «як рівень централізації управління, типи закладів, зміст навчальних програм, фінансування закладів вищої освіти та студентів» (Губанова, 2018).

В Україні система управління вищою освітою має «високий рівень централізації» (Нетребенко, 2023). Діяльність більшості закладів вищої освіти регламентується єдиними нормами, стандартами та програмами. Ця централізована система управління була запроваджена в результаті освітньої реформи, що відбулася в період 1992–1995 років. Серед досягнень цього періоду варто зазначити розробку та затвердження Державної програми «Освіта. Україна ХХІ століття», що досі залишається основою для реформування освіти. У той час як американська система вищої освіти

є дуже децентралізованою. Її функціонування визначається штатами, кожен з яких має власну організаційну та адміністративну структуру. Нагайд за освітніми процесами та установами здійснюють координаційні ради (Нетребенко, 2023; Хомишин, 2017). Хоча конкретні повноваження та функції цих рад відрізняються в різних штатах. Якість освіти оцінюється через процедуру акредитації. В Україні, в умовах централізованої системи управління, реформи вищої освіти переважно ініціюються на рівні центрального органу управління МОН і часто набувають форми ситуативних або разових кампаній (Стойка, 2017; Пилипчук, Данніков, 2009). Такий підхід має кілька недоліків, зокрема обмежену гнучкість і непередбачуваність впровадження змін. Однак серед переваг можна виділити ретельну підготовку реформ, зокрема теоретичне дослідження проблеми, проведення експериментів та використання уже перевіреного досвіду. Вища освіта в Україні та США представлена різними типами навчальних закладів. В Україні діють університети (класичні та спеціалізовані – технічні, технологічні, економічні, педагогічні, медичні, сільськогосподарські тощо), академії, інститути, консерваторії, коледжі, технікуми та професійно-технічні училища (Про вищу освіту, 2014). На противагу цьому, у Сполучених Штатах домінують університети, коледжі та спеціалізовані інститути.

У системі вищої освіти України традиційно використовується денна, вечірня та заочна форми навчання (Ховрич, 2024). Набагато менш популярними є екстернатна форма, а також залишається нерозвинутою дистанційна форма навчання (Бутіна, 2024). В США, навпаки, дистанційне навчання є найпопулярнішою формою (Distance learning has been part, 2020), особливо через його низьку вартість, зручність, доступність та комфортність освітнього середовища (Пономаренко, Палюх, 2021, 2021; Ілійчук, 2021).

Ще однією суттєвою відмінністю американської системи вищої освіти є попит випускників. У США спостерігається більш збалансоване співвідношення між підготовкою фахівців та їх працевлаштуванням, що дозволяє університетам ефективно адаптувати навчальні програми до потреб різних галузей. В Україні ж існують диспропорції в освітній сфері, пов'язані з недостатньою пристосованістю вищої освіти до економічних викликів, а також з труднощами в прогнозуванні таких потреб у

період структурних змін в економіці (Хомишин, 2017). Проте існує певна спільність між системами вищої освіти України та США, що свідчить про високі темпи інтеграції національної освітньої системи до світової (Антонюк, 2021). У європейських університетах також функціонує система забезпечення якості вищої освіти, де особлива увага приділяється забезпеченню якості, що гарантує підготовку кваліфікованих фахівців. У Німеччині та Австрії, система забезпечення якості освіти тісно пов'язана із акредитацією та сертифікацією, що є важливим фактором для забезпечення якості вищої освіти (Baumann, Krücken, 2019).

Співпраця і мобільність студентів і НПП університету реалізуються завдяки програмам ERASMUS та SOCRATES.

Болонський процес та Болонська декларація також вплинули на формування Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Починаючи з Сорбонської декларації у травні 1998 року, Європа прагнула гармонізувати освіту, інституційні й програмні ресурси для підтримки розвитку європейського освітнього простору. Щодо Болонської декларації, у вересні 1999 року, Європейська рада офіційно рекомендувала впровадити механізми забезпечення якості вищої освіти. Це втілювалось у створенні Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти (ENQA) (Ващук, Луговий, 2021). Послуги цієї мережі для її членів в основному включають обмін інформацією через інформаційні бюлетені, вебсайти, та спеціальні семінари та консультативну підтримку, а також спеціальні проекти

Аналізуючи систему забезпечення якості вищої освіти Німеччини та Австрії, очевидним є вплив політичних та економічних факторів континентальної Європи, яка впливає на адаптацію вищої освіти цих країн до загальноєвропейської моделі. Проте у процесі реформи вищої освіти Німеччини американські моделі не залишилися без уваги, які використовувалися при розробки механізму забезпечення якості вищої освіти (Neumeuer, 2025).

Основними учасниками процесу реформування вищої освіти Німеччини є: Конференція ректорів (Guidelines for ENQA agency, 2021) та Центр розвитку вищої освіти (Friedrich, 2020). При цьому вдосконалення системи вищої освіти відбувалося за принципами «сучасного державного менеджменту управління» (NPM) та з врахуванням корпоративних управлінських моделей США та теорій лідерства. «Новий

державний менеджмент» (NPM) застосовується у вищій освіті, який передбачає посилення ринкової орієнтації та конкуренцію між закладами вищої освіти, співпрацю з приватним сектором, децентралізацію, з більшою свободою як для науково-педагогічних працівників, так і структурних підрозділів закладів вищої освіти (Indahsari, Raharja, 2020). У рамках стратегії розвитку педагогічної освіти варто відзначити позитивний досвід Німеччини, як однієї з найбільш розвинутих країн Європейського Союзу, зокрема в аспекті підготовки педагогічних кадрів. Інтерес до системи вищої педагогічної освіти в Німеччині обумовлений низкою факторів: наявністю історичних традицій в освітній сфері, що дозволяє Німеччині відігравати провідну роль у світовій науці та освіті через її відкритість та інтегрованість в європейський простір, а також у формуванні європейського простору вищої освіти (Higher education accreditation, 2013). Крім того, Німеччина володіє значним досвідом у підготовці фахівців у сфері соціокультурної діяльності.

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в Німеччині характеризується застосуванням практико-орієнтованого підходу до змісту навчання, що підкреслює професійну орієнтацію освіти. Професійна орієнтація є основою моделі підготовки вчителів, яка орієнтується на навчання, що потребує сучасних навичок і здатностей, які є необхідними для роботи в освітньому секторі. Основою фахової підготовки в німецьких університетах виступає Федеральний закон про вищу освіту. Цей загальнодержавний акт формулює ключові принципи та орієнтири, що стосуються організації та функціонування закладів вищої освіти. Земельні закони про вищу освіту, що діють у кожній федеральній землі, уточнюють положення федерального закону. Зокрема, закони земель про підготовку вчителів чітко регламентують параметри педагогічної освіти, включаючи первинну підготовку майбутніх фахівців. У цих нормативно-правових актах детально висвітлюються ключові етапи підготовки викладачів професійної освіти в Німеччині, з особливим акцентом на організаційно-педагогічні аспекти університетського навчання, практику в школах, стажуванні, а також можливості безперервного навчання після завершення аспірантури та подальшого професійного зростання.

В Австрії зміст реформи майже такий же, як і в Німеччині. Застосовані моделі практично ідентичні. Правовий мандат 1993 року ввів концепцію «реформованого управління» (Austria reforms in higher edu-

cation, 2025; Friedrich, 2020). Незважаючи на те, що окремі політики висловлювали незадоволення щодо запровадження бізнес-моделей управління вищою освітою, реформа сприяла дерегуляції, децентралізації, ефективному менеджменту, гнучкості в бюджетних і кадрових питаннях, кращому розподілу відповідальності та посиленню лідерства, реалізації нових механізмів контролю за якістю та командне управління університетами. Сучасна реформа вищої освіти в Австрії базується на поєднанні моделей бізнесу та досвіду університетів США (Higher Education in Austria, 2004).

Останні реформи проходять у руслі освітньої політики Австрії, що базується на ідеях, які були успішно впроваджені в США. У «Білій книзі» про вищу освіту в Австрії міністр освіти наголосив на позитивних кейсах освітньої реформи у США, що підкреслюють важливість фінансової автономії для університетів.

Під впливом глобальних тенденцій, Україна окреслила нову стратегію реформування освіти. Її основна мета – гарантування рівного доступу до високоякісної освіти та організація науково-аналітичного забезпечення управлінських рішень. Разом з тим, для реалізації цієї стратегії необхідна підтримка сучасних механізмів, що дозволять вимірювати якість освіти, виявляти фактори впливу, оцінювати ефективність освітніх реформ та державних програм (Василюк, Дей, 2019; Graham et al., 2005). Отже, у Національній Доктрині розвитку освіти України було проголошено створення системи моніторингу освітнього процесу та ефективності управління освітою.

Пріоритетом державної освітньої політики України у сфері вищої освіти є створення і функціонування відповідних систем, інструментів та засобів, які спільно забезпечуватимуть досягнення соціально-значущих результатів в управлінні системою вищої освіти.

Висновки та результати дослідження.

Підсумовуючи зазначене, нами сформульовано кілька важливих висновків. Зарубіжний досвід забезпечення якості освіти й стратегічного управління в США, в Європі та Україні обумовлено політичними, економічними змінами, які вимагають більшої підзвітності суб'єктів державного сектору та моделювання практики управління державним сектором на основі моделей приватного сектора. Проте, підходи до прогресивного контексту відрізняються в США, Європі та Україні. Як свідчить наш аналіз, існують напрями обміну досвідом між країнами в сфері якості освіти.

У Європі спостерігається значна кількість запозичень американських моделей, в Україні – європейських моделей.

Але якщо в США система вищої освіти орієнтована спочатку на ринок, а потім на урядовий рівень, то в Європі це відбувається більше на національному рівні. В Україні цей процес відбувається від національної системи та уряду до національної системи вищої освіти.

Таким чином, досвід США та Європи в питанні забезпечення якості освіти відрізняється за підходами та моделями, однак у всіх вищезгаданих системах освіти існує єдина мета – підвищення якості. Проте згідно з порівняльним аналізом, у кожній системі з якості є спільні ознаки між системами вищої освіти Європи, США, та України, що є свідченням про високі темпи інтеграції національної системи вищої освіти до світової.

Перспективи подальших досліджень.

Подальшого вивчення заслуговує стратегія забезпечення якості у вищій освіті провідних країн світу, досвід практичної реалізації цієї стратегії, що надає змогу Україні інтегруватися в європейський освітній простір.

Список бібліографічних посилань

- Авшенюк et al., 2022 – Авшенюк, Н., Дяченко, Л., Постригач, Н., Огієнко, О. І., Пазюра, Н.В. (2022). Забезпечення якості педагогічної освіти у зарубіжних країнах. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна НАПН України. 373 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733665> [in Ukr.].
- Авшенюк, 2012 – Авшенюк, Н. (2012). Особливості розвитку транснаціональної вищої освіти в Австралії наприкінці ХХ – початку ХХІ століть. Порівняльна професійна педагогіка, 2: 126–134.
- Антонюк, 2021 – Антонюк, В. (2021). Інтеграція вищої освіти України в європейський освітній простір для розвитку людського капіталу. Журнал європейської економіки, 20(3): 573–595.
- Бардадим, 2021 – Бардадим, О. (2021). Роль цифрової трансформації освіти у підготовці вчителів природничого напрямку. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, (1): 101–107. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4178>.
- Батечко, 2017 – Батечко, Н. (2017). Управління якістю в сфері вищої освіти: методологічний аспект. Освітологія, 6: 156–162. Doi: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2017.6.156162>
- Бутіна, 2024 – Бутіна, А. (2024). Сучасні переваги та проблеми дистанційного навчання. Modern research in science and education: The 12th International scientific and practical conference. (July 25–27, 2024). VoScience Publisher. 123 p.
- Василюк, Дей, 2019 – Василюк, А., Дей, М. (2019). Якість вищої освіти: теорія і практика: навчально-методичний посібник. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. 176 с. URL: <https://surl.li/oeasuz>.
- Вашук, Луговий, 2021 – Вашук, Ф., Луговий, В. (2021). Концептуальні та правові основи формування Європейського освітнього простору: навчальний посібник. Ужгород: ЗацДУ. 486 с. (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип. 17). URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/9862/1/17.pdf>.
- Губанова, 2018 – Губанова, Т. (2018). Адміністративно-правові засади організації та функціонування коледжів: порівняльно-правове дослідження: дис. ... д-ра юр. наук. Запоріжжя. 415 с. URL: http://Ph.D.znu.edu.ua/page/dis/07_2018/Hubanova.pdf.
- Десятов, 2022 – Десятов, Т. (2022). Стратегія розвитку закладу вищої освіти в умовах політико-економічних і соціокультурних змін. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, 1: 5–10.
- Десятов, Бардадим, 2024 – Десятов, Т., Бардадим, О. (2024). Якість освіти – ознака розвитку держави. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, 3: 21–27. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-21-27>.
- Лійчук 2021 – Лійчук, А. (2021). Моніторинг якості освіти: концептуальні підходи та проблеми класифікації. New pedagogical thought, 108(4): 16–19.
- Кремень, 2006 – Кремень, В. (2006). Якість освіти – основа розвитку. Урядовий кур'єр, 247: 6.
- Кремень, 2015 – Кремень, В.Г. (2015). Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. Європейські педагогічні студії, 5–6: 12–22.
- Кузнецова, 2014 – Кузнецова, Н. (2014). Оцінка факторів, що впливають на якість освітніх послуг в Україні. Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 1–2: 13–19.
- Нетребенко, 2023 – Нетребенко, К. (2023). Особливості викладання фахових творчих дисциплін у вищих школах України та США. In Продюсування фільмів у 21 столітті: основні виклики: матеріали І Щорічної міжнародної наук.-практ. конф. (28–29 вересня 2023 р., Київ). С. 65–68.
- Пилипчук, Данніков, 2009 – Пилипчук, В., Данніков, О. (2009). Маркетингове забезпечення якості освітніх послуг. Маркетинг в Україні, 4: 22–28.
- Пономаренко, Палюх, 2021 – Пономаренко, Р., Палюх, В. (2021). Аналіз факторів міжнародного впливу на реформування системи освіти України. Вісник національного університету цивільного захисту України Серія «Державне управління», 2(15): 251–260.
- Про вищу освіту, 2014 – Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- Саух, 2012 – Саух, П. (2012). Сучасна освіта: портрет без прикрас. Житомир. 382 с. URL: <https://core.ac.uk/download/12086908.pdf>.
- Сисоєва, Соколова, 2016 – Сисоєва, С., Соколова, І. (2016). Теорія і практика вищої освіти: навчальний посібник. Київ-Маріуполь. 338 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711948/1/Sysoieva_Socolova_2016_pos..pdf.
- Стойка, 2017 – Стойка, О. (2017). Вища освіта США та України: відмінні та спільні риси. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 1: 280–283.
- Ховрич, 2024 – Ховрич, М. (2024). Формування професійних компетентностей майбутніх учителів технологій при вивченні дисциплін електротехнічного профілю. Вісник НУ «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 185–186(29–30): 64–68.
- Хомишин, 2017 – Хомишин, І. (2017). Освіта і ринок праці: взаємний вплив та перетин інтересів. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Право», 46(2): 47–50.

- Хоружа, Братко, 2018 – Хоружа, Л., Братко, М. (2018). Модель педагогічної освіти сучасного університету. Неперервна професійна освіта: теорія і практика, (3–4): 7–13.
- Agency for quality assurance Austria, 2008 – Agency for quality assurance and accreditation Austria (2008). Quality Audit in the European Higher Education Area. A comparison of approaches. Facultas: Vienna.
- Altbach, Salmi, 2011 – Altbach, P., Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: The making of world-class research universities. (Directions in Development). World Bank Publications. 394 p. Doi: <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8805-1>
- Austria reforms in higher education, 2025 – Austria. National reforms in higher education (2025). European Commission website. URL: <https://eurymedia.ec.europa.eu/eurymedia/austria/national-reforms-higher-education>.
- Bardadym, 2024 – Bardadym, O. (2024). Types of information systems for managing an educational institution. Цифрові інновації та соціальні трансформації в освіті та професійному середовищі: матеріали наук.-практ. конф. студентів та аспірантів (28 листопада 2024 р. Київ). С. 5–9. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14840251>
- Baumann, Krücken, 2019 – Baumann, J., Krücken, G. (2019). Debated legitimacy: Accreditation in German higher education. Higher Education Policy, 32: 29–48.
- Brittingham, 2009 – Brittingham, B. (2009). Accreditation in the United States: How did we get to where we are? New directions for higher education, 145: 7–27. Doi: <https://doi.org/10.1002/he.331>
- Distance learning has been part, 2020 – Distance learning has been part of american culture for 100 years. Why can't we get it right? Medium. URL: <https://gen.medium.com/distance-learning-has-been-part-of-american-culture-for-almost-100-years-e3c001a05858>
- Friedrich, 2020 – Friedrich, J.-D. (2020). CHECK – Digitalisierung an deutschen Hochschulen im Sommersemester. Gütersloh, CHE. 19 S.
- Graham et al., 2005 – Graham, J.-B., Skaggs, B., & Stevens, K. (2005). Digitizing a gap: A state-wide institutional repository project. Reference Services Review, 33: 337–345. Doi: <https://doi.org/10.1108/00907320510611366>
- Guidelines for ENQA agency, 2021 – Guidelines for ENQA agency reviews (2021). In G. Dakovic and M. Kelo (Eds.). Brussels, Belgium. 40 p. URL: <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/ENQA-Guidelines-2021.pdf#page=5.08>
- Higher education accreditation, 2013. – Higher Education Accreditation (2013). New America. URL: <https://www.newamerica.org/post-secondary-national-policy-institute/our-blog/higher-education-accreditation/>
- Huliatunisa et al., 2021 – Huliatunisa, Y., Suhardan, D., Rasyid, S., & Sabban, I. (2021). Evaluation of the Quality of Education Services. Proceedings of the International Conference on Education, 526: 320–326. Doi: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210212.071>
- Indahsari, Raharja, 2020 – Indahsari, C., Raharja, S. (2020). New Public Management (NPM) as an Effort in Governance. Jurnal Manajemen Pelayanan Publik, 3: 73. Doi: <https://doi.org/10.24198/jmpp.v3i2.25342>
- Neumeyer, 2025 – Neumeyer, S. (2025). When the first degree isn't enough – rational choice and social inequality in graduate enrollment in Germany. Higher Education, 1: 1–21. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01426-y>
- Pukhovska, 2018 – Pukhovska, L. (2018). Theoretical Foundation of Vocational Education and Training in EU Countries. Education: Modern Discourses, 1: 63–69. Doi: <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-7>
- Rhoades, Sporn, 2002 – Rhoades, G., Sporn, B. (2002). Quality Assurance in Europe and the U.S.: Professional and Political Economic Framing of Higher Education Policy. Higher Education, 43(3): 355–390. URL: <http://www.jstor.org/stable/3447522>
- Stoops, Parsons, 2024 – Stoops, J.A., Parsons, M.D. (2024). Accreditation in the United States: school, higher education. Education. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/1731/Accreditation-in-United-States.html>
- The State of Education in 2025, 2025 – The State of Education in 2025: The Future is in Trouble (2025) URL: https://cdn.prod.website-files.com/621f88db25fbf24758792dd8/6825d56c054e21c81c4098f0_URC2025%20-%20Concept%20Note%20FIN.pdf
- Wadsack, Kasparovsky, 2004 – Wadsack, I., Kasparovsky, H. (2004). Higher education in Austria. 2nd edition. Vienna: Federal Ministry of Education, Science and Culture. 65 p. URL: <https://www.eui.eu/Documents/MWP/AcademicCareers/Countries/Austria/AustriaHigherEducation.pdf>
- Williams, 2015 – Williams, J. (2015). Quality Assurance in Higher Education. The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance. In Huisman, J., de Boer, H., Dill, D.D., Souto-Otero V. (Eds.). Springer Nature. PP. 506–525. Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_27

References

- Avsheniuk, N., Dyachenko, L., Postryhach, N., Ohienko, O., & Pazyura, N. (2022). Ensuring the quality of pedagogical education in foreign countries. Kyiv: Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAPS of Ukraine. 373 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733665> [in Ukr.].
- Avsheniuk, N. (2012). Features of the development of transnational higher education in Australia at the end of the 20th – beginning of the 21st centuries. Comparative Professional Pedagogy, 2: 126–134 [in Ukr.].
- Antonyuk, V. (2021). Integration of Ukrainian higher education into the European educational space for human capital development. Journal of European Economy, 20(3): 573–595.
- Bardadym, O. (2021). The role of digital transformation of education in the training of natural science teachers. Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. Series: Pedagogical Sciences, 1: 101–107. URL: <https://pedjournal.cdu.edu.ua/article/view/4178> [in Ukr.].
- Batechko, N. (2017). Quality management in higher education: methodological aspect. Osvitologiya, 6: 156–162. Doi: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2017.6.156162> [in Ukr.].
- Butina, L. (2024). Modern advantages and challenges of distance learning. Modern Research in Science and Education: the 12th International Scientific and Practical Conference (July 25–27, 2024). BoScience Publisher. 123 p. [in Ukr.].
- Vasilyuk, A., Dei, M. (2019). Quality of higher education: Theory and practice: Educational-methodical manual. Kyiv; Nizhyn: Publisher Lysenko M.M. <https://surl.li/oeasuz> [in Ukr.].
- Vashchuk, F., Luhovyi, V. (2021). Conceptual and legal foundations of the formation of the European educational space: Textbook. Uzhhorod: ZakSU. 486 pp. (Series "European Integration: Ukrainian Dimension"; Issue 17). URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/9862/1/17.pdf> [in Ukr.].
- Hubanova, T. (2018). Administrative and legal foundations of the organization and functioning of colleges: Comparative legal research: thesis of doctoral science dissertation in legal. Zaporizhzhya. 415 p. URL: http://Ph.D.znu.edu.ua/page/dis/07_2018/Hubanova.pdf [in Ukr.].

- Desyatov, T. (2022). Development strategy of a higher education institution amid political, economic, and sociocultural changes. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. Series: Pedagogical Sciences*, 1: 5–10 [in Ukr.].
- Desyatov, T., Bardadym, O. (2024). Quality of education as a sign of state development. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. Series: Pedagogical Sciences*, 3: 21–27. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-21-27> [in Ukr.].
- Ilyichuk, L. (2021). Monitoring the quality of education: conceptual approaches and problems of classification. *New pedagogical thought*, 108(4): 16–19. [in Ukr.]
- Kremen, V. (2006). Quality of education as the basis for development. *Uriadovi Kurier*, 247: 6 [in Ukr.].
- Kremen, V.H. (2015). Problems of the quality of Ukrainian education in the context of modern civilizational changes. *European Pedagogical Studies*, 5–6: 12–22 [in Ukr.].
- Kuznetsova, N. (2014). Assessment of factors influencing the quality of educational services in Ukraine. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 1–2: 13–19 [in Ukr.].
- Netrebenko, K. (2023). Features of teaching specialized creative disciplines in higher schools of Ukraine and the USA. In *Producing Films in the 21st Century: Main Challenges: Proceedings of the 1st Annual International Scientific and Practical Conference (September 28–29, 2023, Kyiv)*. Kyiv. PP. 65–68 [in Ukr.].
- Pylypchuk, Dannikov, 2009 – Pylypchuk, V., Dannikov, O. (2009). Marketing quality assurance of educational services. *Marketing in Ukraine*, 4: 22–28. [in Ukr.].
- Ponomarenko, R., Palyukh, V. (2021). Analysis of factors of international influence on the reform of the Ukrainian education system. *Bulletin of the National University of Civil Protection of Ukraine. Series "Public Administration"*, 2(15): 251–260 [in Ukr.].
- On Higher Education, 2014 – On Higher Education: Law of Ukraine of July 1, 2014 No. 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr.].
- Saux, P. (2012). *Modern education: An unvarnished portrait*. Zhytomyr: Zhytomyr State University Publishing House. 382 p. URL: <https://core.ac.uk/download/12086908.pdf> [in Ukr.].
- Sysoieva, S., & Sokolova, I. (2016). *Theory and practice of higher education: textbook*. Kyiv-Mariupol. 338 p. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711948/1/Sysoieva_Sokolova_2016_pos..pdf [in Ukr.].
- Stoyka, O. (2017). Higher education in the USA and Ukraine: Differences and similarities. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1: 280–283 [in Ukr.].
- Khovrych, M. (2024). Formation of professional competencies of future technology teachers in the study of electrical engineering disciplines. *Bulletin of Cherkniv Collegium named after T.H. Shevchenko*, 185–186(29–30): 64–68 [in Ukr.].
- Khomyshyn, I. (2017). Education and labor market: Mutual influence and intersection of interests. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series "Law"*, 46(2): 47–50 [in Ukr.].
- Khoruzha, L., Bratko, M. (2018). Model of pedagogical education of a modern university. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 3–4: 7–13 [in Ukr.].
- Agency for quality assurance and accreditation Austria. (2008). *Quality Audit in the European Higher Education Area. A comparison of approaches*. Facultas: Vienna.
- Altbach, Salmi, 2011 – Altbach, P., Salmi, J. (2011). *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*. (Directions in Development). World Bank Publications. 394 p. Doi: <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8805-1>
- Austria. National reforms in higher education (2025). European Commission website. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/austria/national-reforms-higher-education>.
- Bardadym, 2024 – Bardadym, O. (2024). Types of information systems for managing an educational institution. Digital innovations and social transformations in education and the professional environment: materials of the scientific and practical conference of students and postgraduates (November 28, 2024) PP. 5–9. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14840251>
- Baumann, Krücken, 2019 – Baumann, J., Krücken, G. (2019). Debated legitimacy: Accreditation in German higher education. *Higher Education Policy*, 32: 29–48.
- Brittingham, B. (2009). Accreditation in the United States: How did we get to where we are? *New Directions for Higher Education*, 2009(145): 7–27. Doi: <https://doi.org/10.1002/he.331>
- Distance learning has been part, 2020 – Distance learning has been part of american culture for 100 years. Why can't we get it right? *Medium*. URL: <https://gen.medium.com/distance-learning-has-been-part-of-american-culture-for-almost-100-years-e3c001a05858>.
- Friedrich, 2020 – Friedrich, J.-D. (2020). CHECK – Digitalisierung an deutschen Hochschulen im Sommersemester. *Gütersloh, CHE*. 19 S.
- Graham et al., 2005 – Graham, J.-B., Skaggs, B., & Stevens, K. (2005). Digitizing a gap: A state-wide institutional repository project. *Reference Services Review*, 33: 337–345. Doi: <https://doi.org/10.1108/00907320510611366>
- Guidelines for ENQA agency, 2021 – Guidelines for ENQA agency reviews (2021). In G. Dakovic and M. Kelo (Eds.). Brussels, Belgium. 40 p. URL: <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/ENQA-Guidelines-2021.pdf#page=5.08>
- Higher education accreditation, 2013. – Higher Education Accreditation (2013). New America. URL: <https://www.newamerica.org/post-secondary-national-policy-institute/our-blog/higher-education-accreditation/>
- Huliatusina et al., 2021 – Huliatusina, Y., Suhardan, D., Rasyid, S., & Sabban, I. (2021). Evaluation of the Quality of Education Services. *Proceedings of the International Conference on Education*, 526: 320–326. Doi: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210212.071>
- Indahsari, Raharja, 2020 – Indahsari, C., Raharja, S. (2020). New Public Management (NPM) as an Effort in Governance. *Jurnal Manajemen Pelayanan Publik*, 3: 73. Doi: <https://doi.org/10.24198/jmpp.v3i2.25342>
- Neumeyer, 2025 – Neumeyer, S. (2025). When the first degree isn't enough – rational choice and social inequality in graduate enrollment in Germany. *Higher Education*, 1: 1–21. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01426-y>
- Pukhovska, 2018 – Pukhovska, L. (2018). Theoretical Foundation of Vocational Education and Training in EU Countries. *Education: Modern Discourses*, 1: 63–69. Doi: <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-7>.
- Rhoades, Sporn, 2002 – Rhoades, G., Sporn, B. (2002). Quality Assurance in Europe and the U.S.: Professional and Political Economic Framing of Higher Education Policy. *Higher Education*, 43(3): 355–390. URL: <http://www.jstor.org/stable/3447522>
- Stoops, Parsons, 2024 – Stoops, J.A., Parsons, M.D. (2024). Accreditation in the United States: school, higher education. *Education*. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/1731/Accreditation-in-United-States.html>.
- The State of Education in 2025: The Future is in Trouble (2025) URL: <https://cdn.prod.website-files.com/621f88db25fbf24758792dd8/6825d56c054>

e21c81c4098f0_URC2025%20-
%20Concept%20Note%20FIN.pdf

Wadsack, Kasparovsky, 2004 – Wadsack, I., Kasparovsky, H. (2004). Higher education in Austria. 2nd edition. Vienna: Federal Ministry of Education, Science and Culture. 65 p. URL: <https://www.eui.eu/Documents/MWP/AcademicCareers/Countries/Austria/AustriaHigherEducation.pdf>

Williams, 2015 – Williams, J. (2015). Quality Assurance in Higher Education. The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance. In Huisman, J., de Boer, H., Dill, D.D., Souto-Otero V. (Eds.). Springer Nature. PP. 506–525. Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_27

DESYATOV Tymofiy

Doctor Science of Pedagogy, Professor,
Professor at the Department of Educational, Art Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

BARDADYM Oleh

Lecturer at Department of Educational, Art Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

PRACTICE OF ENSURING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES AND IN UKRAINE: A COMPARATIVE ANALYSIS

Summary. *Intriduction.* The article examines the progressive experiences of developing national policies for educational services and ensuring quality in higher education in leading international education markets, specifically, USA, Germany and Austria. It traces the implementation of quality assurance policies and strategic management in higher education in these countries. The study emphasizes the integration of theoretical knowledge and practical skills, as well as methods for monitoring student achievements. A comparative analysis highlights the importance and necessity of applying positive international experiences within the Ukrainian educational system. The article identifies promising directions for further educational research and training programs in Ukrainian higher education institutions.

Purpose of the Article. The purpose of the article is to comprehensively analyze the best practices in forming national policies for exporting educational services and developing international higher education in leading countries. This analysis aims to provide insights that can help Ukraine enhance its competitiveness in the global education market and improve the quality of its human capital.

Research Methods. The study employs several research methods: analysis of State Innovation Policies; examining policies related to educational innovations; comparing domestic and foreign research on educational innovations; studying innovative practices in Ukrainian universities using abstraction and concretization.

Results The article demonstrates the significance of innovative educational activities in higher education institutions as a factor in providing high-quality educational


services. It proposes a chronological sequence of stages in the innovation process.


Originality. The article reveals the influence of internationalization on bringing innovative educational activities of domestic universities to the international level. It studies and generalizes the experience of innovative educational activities at the Kyiv National University of Technology and Design in providing educational services to Chinese students at the Kyiv Institute of the Qilu University of Technology.

Conclusions and Suggestions. The article concludes that higher education institutions in Ukraine should optimize innovative educational activities by considering the latest academic achievements and trends in the context of integration. It suggests that foreign experience in ensuring the quality of education and strategic management differs in approaches and models but shares a common goal of quality improvement. The comparative analysis shows common features between the higher education systems of Europe, the USA, and Ukraine, indicating a high rate of integration of the national higher education system into the global context.

Keywords: quality of education, higher education, macro- and micro-management, strategic management, accreditation, certification, quality management, restructuring, standardisation, globalisation, mobility, European Council, autonomy.

Одержано редакцією 28.05.2025
Прийнято до публікації 10.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-48-54>

 <https://orcid.org/0000-0002-4857-3460>

КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА Олена

кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри фундаментальних дисциплін початкової освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
e-mail: oekravchenko@dspu.edu.ua

УДК 378.147:811.161.2(045)

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено проблему формування мовної особистості вчителя. Виокремлено поняття «професійна мовна особистість», яке є характеристикою особистості, що наділена певними інтелектуальними, соціально-культурними і морально-вольовими якостями людини, сформованими в особливому професійно-культурному середовищі. Визначено структуру професійної мовної особистості вчителя та проаналізовано її компоненти.

Узагальнено напрацювання лінгводидактив щодо побудови навчального спілкування на основі трьох основних принципів: антропоцентричного, комунікативного та когнітивного. Встановлено, що мовна особистість майбутнього педагога наповнюється змістом і структурами рідної етнокультури з усіма її статичними, так і динамічними характеристиками.

Спроектовано реалізацію антропоцентричного, комунікативного та когнітивного принципів в освітній процес, який спирається на екзистенційні потреби особистості здобувача освіти, його особистісні характеристики.

Запропоновано навчати майбутнього вчителя комунікативних стратегій і тактик, які важливі для успішного здійснення педагогічної взаємодії, а також способів їх реалізації в мовленнєвій поведінці, включно з педагогічним мовленнєвим етикетом.

Рекомендовано впроваджувати сучасні наукові парадигми, які пов'язують покрокове формування у здобувачів вищої освіти (майбутніх учителів) необхідної структурованої пресупозиції, що забезпечить комунікативну взаємодію як в умовах аудиторії, так і за її межами.

Ключові слова: лінгвістика; лінгводидактики; мовна особистість; професійна мовна особистість; антропоцентричний принцип; комунікативний принцип; когнітивний принцип; наукова парадигма.

Постановка проблеми. Глобалізація інформаційного простору і розвиток нових форм мовленнєвої взаємодії підвищив актуальність проблеми формування мовної особистості. Проблема формування мовної особистості не залишалася поза увагою науковців. У ХХ столітті увага зарубіжних лінгвістів була зосереджена на вивченні філософських аспектів «мовної особистості», а саме на виокремленні загального і особистого, образу автора як творця твору, оповідача та образу персонажа. Сам термін вживався узагальнено і не був об'єктом окремих досліджень.

Сьогодні є очевидним, що серед актуальних проблем сучасної середньої та вищої школи – виховання мовної особистості. На думку українських дослідників для цього насамперед треба створити передумови, що спонукали б учнів та студентів здійснювати кроки у напрямку вільного володіння мовною системою та її ресурсами, формування навичок, що гарантували б уміння якісно спілкуватися (не тільки говорити, але й слухати співрозмовника), дискутувати, репрезентувати свої погляди шляхом використання найбільш виразних і дієвих мовних засобів (Андреєва, 2019, с. 146). Про це також свідчать праці відомих лінгвістів О. Біляєва, М. Жовтобрюха, В. Русанівського, М. Пилинського, А. Коваль, Н. Бабич, С. Єрмоленко, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Пентиліук, А. Загнітка, М. Пляощ, Л. Струганець та ін. Дослідження українських мовознавців мали неабияке значення у розвитку теорії мовної особистості. Ними було запропоновано до наукового використання нові дефініції, акцентовано увагу на важливих напрямках дослідження мовної особистості, міждисциплінарності цього поняття, приділено особли-

ву увагу національно-культурній складовій у ньому. Мовознавці використовували це поняття, аби крізь призму дослідження особистості українських культурних, громадських, релігійних діячів відтворити мовну картину світу, проаналізувати різні за жанром тексти (релігійні, публіцистичні, художні тощо). Однак існує ще низка нерозглянутих питань. До таких належить і висвітлення проблеми формування мовної особистості в контексті професійної підготовки.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади формування мовної особистості у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення мовної особистості на перетині різних наукових парадигм зумовило складність і неоднозначність підходів до визначення, структури, критеріїв цього поняття. Визначення мовної особистості були представлені в роботах В. Гумбольдта, К. Фосслера, О. Потєбні. У вітчизняній лінгвістиці проблему досліджували О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, С. Караман, С. Омельчук, Л. Паламар, М. Пентиліук та ін. Дослідження українських мовознавців мали неабияке значення у розвитку теорії мовної особистості. Ними було запропоновано до наукового використання нові дефініції, акцентовано увагу на важливих напрямках дослідження мовної особистості, міждисциплінарності цього поняття, приділено особливу увагу національно-культурній складовій у ньому. Мовознавці використовували це поняття, аби крізь призму дослідження особистості українських культурних, громадських, релігійних діячів відтворити мовну картину світу, проаналізувати різні за жанром тексти (релігійні, публіцистичні, художні тощо).

У визначеннях поняття мовної особистості науковці намагаються поєднати філософські, соціологічні та психологічні погляди на певні фізичні і духовні властивості людини. Лінгвісти стверджують, що мовна особистість – це носій мови, який володіє певним запасом слів, що мають той чи інший рівень частотності вживання, створюють синтаксичні моделі. За визначенням типовості синтаксичних моделей члена мовного колективу лінгвісти дослідники визначають лексику і манеру говоріння, що вказуватиме на приналежність мовця до певного соціуму, свідчитиме про рівень його освіченості, тип характеру, вказуватиме на стать і вік тощо.

Сьогодні немає єдиного підходу щодо розуміння мовної особистості. Опановуючи рідну мову, людина поступово опановує

певний обсяг знань про світ, пізнає його різноманіття, починаючи від буденних речей, норм поведінки до абстрактних філософських понять. Сприйняття реальності безпосередньо залежить від мови, крізь призму якої ми сприймаємо навколишній світ, і саме мова допомагає нам зафіксувати та впорядкувати власні знання про нього (Голубовська, 2008, с. 36–37).

У процесі мовленнєвого спілкування мовна особистість виступає соціальним чинником у широкому сенсі: людина як мовна особистість здійснює комунікацію, що регулюється мовною свідомістю людини й актуалізується через мовлення в комунікативній поведінці індивіда. Такий підхід дає змогу визначити мовну свідомість як щось невіддільне від інших форм і способів свідомості. Це свідомість індивіда, який бере участь у мовленнєвому спілкуванні. Вона виконує регулятивну функцію, обмежуючи культурний діапазон можливостей розуміння суб'єкта, пов'язаного з комунікативним завданням, яким свідомо чи неусвідомлено керується людина у процесі спілкування.

Проаналізувавши дослідження, ми виокремили такі значення поняття «мовна особистість»:

1) позначення комплексного засобу, що описує мовні здібності індивіда, який поєднує в собі системні уявлення про індивіда, що пов'язує систематичну репрезентацію мови з функціональним аналізом текстів;

2) тип репрезентації особистості, що ґрунтується на дискурсивному аналізі мовлення носія мови з погляду використання ним системних засобів цієї мови для відображення свого бачення світу та для досягнення конкретних комунікативних цілей, тобто комунікативна особистість;

3) словникова/лексикографічна особистість, яка є базовим національно-культурним прототипом носія певної мови, який переважно закріплений за лексичною системою та реконструюється на основі світоглядних установок, ціннісних пріоритетів і поведінкових установок, відображених у словнику.

Формування мовної особистості вчителя відбувається через залучення педагога до культури, соціальної діяльності, тому його мовленнєва діяльність опирається на норми тієї чи тієї етнокультури. У вербальній комунікації вчитель проявляє себе як особистість, вбираючи загальнонаціональні та загальнолюдські якості.

Виокремлюється також таке поняття як «професійна мовна особистість». Це поняття є характеристикою особистості, яка на-

ділена певними інтелектуальними, соціально-культурними і морально-вольовими якостями людини, що сформувалися в процесі перебування людини в особливому професійно-культурному середовищі і знайшли відображення у її свідомості, поведінці і діяльності.

До структури професійної мовної особистості вчителя пропонуємо такі компоненти:

1) ціннісний, світоглядний компонент (система цінностей або життєвих смислів), який відтворює глибинний погляд на світ, впливає на створення мовної картини, є основою формування національного характеру, реалізується в процесі спілкування;

2) культурологічний компонент засвідчує рівень освоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови. Оволодіння культурою мови, мовленнєвим етикетом (правилами вербальної і невербальної поведінки) сприяє формуванню навичок адекватного вживання мовних засобів та ефективного впливу на партнера з комунікації;

3) особистісний компонент є відображенням індивідуальності мовця.

Останнім часом постає потреба сформулювати інтегральне поняття мовної особистості, у якому науковцями буде об'єднано властивості мови і лінгвістичних парадигм: мова історична, психічна, системна, соціально зумовлена. Тому, на думку науковців, поняття «мовна особистість», «дискурс», «концепт» мають «інтегральний характер і підтверджують тенденцію сучасного мовознавства до синтезу, міждисциплінарної інтеграції знання, розширення та укрупнення об'єкта дослідження» (Папіш, 2009, с. 306–308).

На початку XXI століття виокремлюється лінгводидактичний підхід до вивчення проблеми мовної особистості. У новітній лінгвістиці проблему мовної особистості дедалі частіше розглядають як об'єкт міждисциплінарних досліджень в аспекті формування національної мови, в якій суб'єктивне перетворюється на об'єктивне. «Мовна особистість пронизує і всі аспекти вивчення мови і водночас руйнує кордони між дисциплінами, що вивчають мову, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою» (Кучерук, 2014, с. 16).

Це такі науки, як соціолінгвістика (вивчає соціальні, територіальні, професійні, статеві, вікові риси мовця), психолінгвістика (вивчає процес породження мовлення та його сприйняття), прагматика (вивчає питання адресанта й адресата мови, питання дискурсу), лінгводидактика (вивчає характер оволодіння людиною мовленням), лінгвістика тексту (вивчає організацію тек-

сту і характер застосування в ньому мовних одиниць).

Під терміном «мовна особистість» розуміємо також сукупність характеристик вербальної поведінки людини, використання мови як засобу спілкування, комунікативної особистості. І, нарешті, під «мовною особистістю» можна розуміти базовий національно-культурний прототип мовця певної мови, своєрідний «семантичний фонограф», побудований на світогляді, ціннісних пріоритетах і поведінкових реакціях. На думку лінгвістів, постійні характеристики (константи) мовної свідомості та комунікативної поведінки визначають тип особистості, групи та етносу і в цьому сенсі виступають домінантами свідомості та поведінки людини. Якщо людина наділена певними рисами характеру, то безпосередньо виявляється в її мовній особистості. Мова, ймовірно, буде використовувати стислість продуманих, стриманих виразів, морально-етичні компоненти прояву особистості, що характеризують незмінність людини у виборі і почуттях, поведінка і ціннісна спрямованість матимуть значний вплив на мовну культуру в цілому і стануть індикаторами етнічної та соціальної ідентичності суспільства.

Мовна особистість вчителя тлумачиться як різноманітна, багатокомпонентна і структурно організована сукупність мовних компетенцій, певний мовний корелят духовного світу особистості в цілості її соціальних, етнічних, психологічних, естетичних характеристик, її комунікативних здібностей, знань і культурних цінностей.

Початок ХХІ століття характеризується значними змінами у педагогічних науках, які спричинені насамперед змінами у соціальному та культурному розвитку суспільства. Предмет освіти, як і цінності освітньої діяльності, потребують нового погляду, переосмислення. На зміну педагогіці прагматизму прийшли гуманістичні ідеали та цінності; духовний розвиток людини набув домінуючих, ключових позицій. Розвиток людини як особистості став основною цінністю, гарантом подальшого зростання і прогресу всього людства; наступності освітнього процесу, переорієнтації цілей освіти на впровадження ідеї духовного розвитку особистості.

На думку лінгводидактів сучасний освітній процес (навчальне спілкування) розгортається на базі трьох основних принципів: антропоцентричного, комунікативного та когнітивного. З позиції антропоцентризму в методиці викладання мови (лінгводидактиці) основна увага зосереджена не на власне мовній системі, а на мовній

особистості, людині, яка є центром мовної реальності. Застосування принципів антропоцентризму в сучасній лінгвістиці та лінгводидактиці дає можливість описувати мовні явища, встановлювати взаємозв'язок мови та її носія. Чимало мовних явищ, які неможливо пояснити граматичними законами, пропонується досліджувати з позиції носія мови – людини, життєдіяльність і культурний досвід якої пов'язані з мовою.

Зокрема, реалізація антропоцентричного принципу в освітній процес передбачає навчальне спілкування, що спирається:

1) на екзистенційні потреби особистості здобувача освіти;

2) на особистісні характеристики, насамперед – на національну мовну особистість учня/студента, на його позитивні (з погляду мови) особистісні (включно з когнітивними) особливості.

Підкреслимо, що констатувальною ознакою навчального процесу, організованого за моделями і педагогічної антропології, і антропоцентричної лінгводидактики, є евристичність. Евристичність навчального спілкування зобов'язує як особистість викладача, так і особистість здобувача освіти бути гнучкими та відкритими до різноманітних варіантів розгортання комунікації – контактного та дистантного спілкування. А це, насамперед, вимагає від учасників комунікативних актів чіткого розуміння:

а) завдань спілкування (і умінь вирішувати ці завдання);

б) добре розвиненої когнітивної системи, що забезпечує дане спілкування.

Реалізація комунікативного принципу, на думку лінгводидактів, передбачає навчальне спілкування, підпорядковане комплексу екзистенційних і власне комунікативних потреб особистості учня/студента (Омельчук, 2019, с. 56–57). У вузівський період навчання це означає, що екзистенційно спрямованими для студентів є насамперед повсякденно-побутова і навчально-професійна сфери спілкування.

Риторико-стилістичний аспект передбачає розвиток практичних умінь сприйняття, трансформації та створення текстів, що відповідають сучасній риторичній системі жанрів, що мають своєю метою гармонійну взаємодію з адресатом і (або) вплив на нього. Передусім у роботі з цим аспектом слід враховувати дані практичної та функціональної стилістики (передусім орфоепічні, лексичні та синтаксичні норми), а також принципи та знання класичної та сучасної риторики, акцент, звичайно, на оволодіння жанрами педагогічного дискурсу, риторичними прийомами, які сприяють підвищенню ефективності педагогічної взаємодії з учнями: доречним цитуванням, посилян-

ням на авторитет, повтором, аналогією, запитання-відповіддю, конструкцією тощо. Водночас увага до цього аспекту передбачає роботу над технікою мовлення (керування голосом, контроль над темпом і ритмом мовлення тощо). Ефективними є вправи, які розроблені й активно використовуються в театральній педагогіці, а також декламації, імпровізаційні виступи тощо. Також важливо навчати майбутнього вчителя комунікативних стратегій і тактик, які важливі для успішного здійснення педагогічної взаємодії, а також способів їх реалізації в мовленнєвій поведінці, включно з педагогічним мовленнєвим етикетом. Зокрема, маємо на увазі формування засобами мови та методами особистісно-орієнтованого навчання здатності до суб'єкт-суб'єктного спілкування на основі особистісно розвивальної стратегії педагогічної взаємодії. Таким чином, розвиток цієї здатності, як і здатності до вибору та здійснення педагогічних мовленнєвих тактик мовними засобами, закладе багатий ґрунт для розвитку навичок педагогічної взаємодії.

Когнітивний напрям у лінгводидактиці науковці визначають з огляду на актуальність проблеми формуванні мовної особистості. Теоретичну базу когнітивного навчання української мови закладено в когнітивній концепції мовної освіти, яку розробили М. Пентиліук, Н. Бабич. Відповідно до думки цих науковців, суть когнітивної методики – це оволодіння мовними одиницями як основою пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу, створення образу світу в уяві кожного учня (Груба, 2018, с. 136–137).

На думку лінгводидактів, принцип когнітивного навчання української мови розвивається в кількох взаємопов'язаних напрямках і аспектах, а саме – «дослідження мовної освіти з урахуванням персонального когнітивного стилю, вироблення індивідуального стилю навчальної діяльності (стильовий напрям), теоретичне розроблення і практичне впровадження технологій когнітивного навчання мови (технологічний напрям), аспекти розвитку мислення й інтелекту тощо» (Словник-довідник з української лінгводидактики, 2015, с. 145). Відповідно вирішення проблеми формування інтелектуально й духовно розвиненої українськомовної особистості має здійснюватися на основі сучасних концепцій і наукових здобутків, методичних рекомендацій, спрямованих на когнітивний розвиток учнів у процесі навчання української мови.

З реалізацією когнітивного принципу насамперед пов'язують покрокове формування необхідної структурованої пресупо-

зиції, що забезпечить комунікативну взаємодію як в умовах аудиторії, так і за її межами. На нашу думку, первинним завданням з реалізації когнітивного принципу є завдання організації навчального спілкування, що найбільш співвідноситься з когнітивно-мовленнєвими особливостями особистості учня. У розглянутому контексті це, зазвичай, означає, що національна мовна особистість учня наповнюється змістом і структурами рідної етнокультури з усіма її як статичними, так і динамічними характеристиками, зокрема й інформаційними.

Прихильники когнітивізму розглядають мозок як інформаційний процесор, подібний до комп'ютера, що працює за самостійно виробленими алгоритмами опрацювання інформації та ухвалення рішень. У цьому процесі людина набуває знань, формуючи схему (ментальний каркас) у своїй довготривалій пам'яті. Однак ці знання зберігаються не хаотично: вони підсвідомо розподіляються за категоріями, що полегшує пошук потрібної інформації в разі потреби. Реалізація когнітивного принципу передбачає врахування когнітивного компонента, який забезпечує задоволення екзистенційних (зокрема комунікативних і власне когнітивних) потреб мовної особистості учня/студента (Груба, 2018, с. 141).

Таким чином, у центрі освітнього процесу перебуває не просто особистість учня/студента, а особистість у її динамічному аспекті – в аспекті зростання і розвитку. Рухливою силою цього зростання і розвитку стає сама особистість – суб'єкт дій і взаємодій. Мотивувальним чинником при цьому є екзистенційні (життєво важливі) потреби особистості (а не тільки комунікативні). До таких належать: потреба в особистому зростанні і розвитку, потреба в отриманні якісної освіти, потреба в спілкуванні та усамітненні, потреба в самоідентифікації та самоактуалізації, потреба в комунікативному просторі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У лінгвістиці, методиці навчання мови (лінгводидактиці) увага науковців зосереджена не на власне мовній системі, а на мовній особистості, людині, яка є центром мовної реальності. Чимало мовних явищ, які неможливо пояснити граматичними законами, пропонується досліджувати з позиції носія мови – людини, життєдіяльність і культурний досвід якої пов'язані з мовою.

Формування мовної особистості вчителя відбувається через залучення його до культури, соціальної діяльності, тому мовленнєва діяльність педагога опирається на норми тієї чи тієї етнокультури. У вербальній комунікації вчитель проявляється, як осо-

бистість, вбираючи загальнонаціональні та загальнолюдські якості. Мовна особистість вчителя тлумачиться як різноманітна, багатоконпонентна і структурно організована сукупність мовних компетенцій, певний мовний корелят духовного світу особистості в цілісності її соціальних, етнічних, психологічних, естетичних характеристик, її комунікативних здібностей, знань і культурних цінностей.

Із впровадженням сучасних наукових парадигм пов'язують покрокове формування у здобувачів вищої освіти (майбутніх учителів) необхідної структурованої пресупозиції, що забезпечить комунікативну взаємодію як в умовах аудиторії, так і за її межами. На нашу думку, завданням сучасного педагога є організація навчального спілкування, яке співвідноситься з когнітивно-мовленнєвими особливостями особистості здобувача освіти. У розглянутому контексті це, зазвичай, означає, що національно-мовна особистість учня наповнюється змістом і структурами рідної етнокультури з усіма її як статичними, так і динамічними характеристиками. У цьому процесі людина набуває знань, формуючи схему (ментальний каркас) у своїй довготривалій пам'яті, що задовольнить екзистенційні (комунікативних і когнітивні) потреби мовної особистості учня/студента.

Таким чином, орієнтування парадигми сучасної науки на мовну особистість, як динамічний феномен, передбачає не тільки розвиток національної мовної особистості вчителя, а й цілеспрямований, поступовий розвиток її (особистості) компенсаторних стратегій. На вчителів величезна відповідальність за те, яку якою буде культура спілкування в учнівському колективі, чи сформується мовна особистість учня. Тому елітарна мовна особистість вчителя – умова формування сучасної мовної картини світу.

Список бібліографічних посилань

Андреева, 2019 – Андреева, Т. (2019). Комунікативна граматики в сучасній українській лінгводидактиці. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*, 37: 141–156. URL: <https://apultp.knu.ua/index.php/APULTP/article/view/10>.

Голубовська, 2008 – Голубовська, І. (2008). Мовна особистість як лінгвокультурний феномен. *Studia-linguistica*, 1: 25–33. URL: http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Studia_Linguistica.

Груба, 2018 – Груба Т.А. (2018). Теорія і практика формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень): монографія. Київ. 336 с.

Кучерук, 2014 – Кучерук О.А. (2014). Когнітивна теорія навчання української мови як пріоритетний напрям шкільної лінгводидактики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*, 29: 15–20. URL: <https://psj.oa.edu.ua/assets/files/full/n29-2014.pdf>.

Омельчук, 2019 – Омельчук С. (2019). Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців: монографія. Київ: ВД «Киево-Могилянська академія». 356 с.

Папіш, 2022 – Папіш В.А. (2022). Мовна особистість та вишукана мовна особистість як ключові поняття теорії лінгвоперсоналогії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 13(81): 306–310.

Словник-довідник з української лінгводидактики, 2015 – Словник-довідник з української лінгводидактики, Київ: Ленвіт. 319 с.

References

Andreeva, T. (2019). Communicative grammar in modern Ukrainian linguodidactics. Actual problems of Ukrainian linguistics: theory and practice, 37: 141–156. URL: <https://apultp.knu.ua/index.php/APULTP/article/view/10> [Ukr.].

Golubovskaya, I. (2008). Language personality as a linguistic and cultural phenomenon. *Studia-linguistica*, 1: 25–33. URL: http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Studia_Linguistica [Ukr.].

Gruba TL (2018). Theory and practice of forming the linguistic personality of high school students in the lessons of the Ukrainian language (profile level): monograph. Kyiv. 336 c. [Ukr.].

Kucheruk O.A. (2014). Cognitive Theory of Teaching the Ukrainian Language as a Priority Area of School Linguodidactics. *Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Series: Psychology and Pedagogy*, 29: 15–20. URL: <https://psj.oa.edu.ua/assets/files/full/n29-2014.pdf> [Ukr.].

Omelchuk S. (2019). Modern Ukrainian linguodidactics: norms in terminology and language practice of specialists: a monograph. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House. 356 c. [Ukr.].

Papish V. A (2022). Linguistic personality and refined linguistic personality as key concepts of the theory of linguopersonology. *Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy: Philology Series*, 13(81): 306–310 [Ukr.].

Dictionary of Ukrainian Linguodidactics, Kyiv: Lenvit. 319 c. [Ukr.].

KRAVCHENKO-DZONDZA Olena

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FORMATION OF THE FUTURE TEACHER'S LINGUISTIC PERSONALITY IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING

Summary. The article highlights the problem of forming a teacher's linguistic personality. The concept of «professional linguistic personality» is distinguished, which is a characteristic of a person endowed with certain intellectual, socio-cultural and moral and volitional qualities of a person formed in a special professional and cultural environment.

The structure of a teacher's professional language personality is defined and its components are analyzed.

The developments of linguistic didactics on the construction of educational communication on the basis of three main principles are generalized: anthropocentric, communicative and cognitive. It is established that the linguistic personality of the future teacher is filled with the content and structures of the native ethnoculture with all its static and dynamic characteristics.


The implementation of the anthropocentric principle in the educational process, which is based on the existential


needs of the learner's personality and his/her personal characteristics, is projected. It is emphasized that the implementation of the communicative principle involves educational communication, subordinated to the complex of existential and actual communicative needs of the pupil/student. It is proposed to teach future teachers communicative strategies and tactics that are important for the successful implementation of pedagogical interaction, as well as ways to implement them in speech behavior, including pedagogical speech etiquette. It has been established that the implementation of the cognitive principle involves taking into account the cognitive component that ensures the satisfaction of the existential (in particular, communicative and cognitive) needs of the linguistic personality of the pupil/student.

It is recommended to introduce modern scientific paradigms that link the step-by-step formation of the necessary structured presupposition in higher education students (future teachers), which will ensure communicative interaction both in the classroom and beyond. The tasks of a modern teacher are summarized, which consist in such an organization of educational communication that correlates with the cognitive and speech characteristics of the personality of the student.

Keywords: linguistics, linguodidactics, linguistic personality, professional linguistic personality, anthropocentric principle, communicative principle, cognitive principle, scientific paradigm.

Одержано редакцією 26.03.2025
Прийнято до публікації 06.04.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-54-59>

 <https://orcid.org/0000-0003-3957-0257>

БАБЕНКО Катерина

кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри теорії та практики перекладу,
Класичний приватний університет
e-mail: babenkoekaterina47@gmail.com

УДК 378.016:811.111'4(045)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано сучасні напрями в процесі викладання англійської мови в закладах вищої освіти.

Розглянуто питання щодо впровадження у навчальний процес новітніх і традиційних технологій.

Серед продуктивних підходів до навчання виокремлюється комунікативний та особистісно-орієнтований. Комунікація на практичних заняттях допомагає створити іншомовне середовище, формує у студентів практичні навички спілкування. Спрямованість на особистість комуніканта дозволяє врахувати його мовні особливості та рівень іншомовної компетентності. Наочність як інтерактивний принцип навчання сприяє зацікавленості у навчанні, підвищує ефективність засвоєння мовного матеріалу. Систематичне використання автентичних аудіо- та відеоматеріалів, мультимедіа, онлайн-платформ активізують самостійну роботу студентів, розширюють словниковий запас, розвивають творчі здібності, підвищують мотивацію до вивчення англійської мови.

Представлено результати практичного застосування інформативних карток, методів симуляції та case study. Ці методи допомагають розвивати навички спонтанного усного мовлення. Аналіз і творче опрацювання навчальних текстів закріплюють граматичні та лексичні навички майбутніх фахівців, сприяють комплексному формуванню навичок іншомовної компетентності. Використання онлайн-ресурсів помагає об'єктивно оцінити знання студентів, привчає їх до самоконтролю власних знань.

Виокремлено шляхи застосування комунікативного підходу до навчання, запропоновано засоби використання різних видів наочності.

Практично підтверджено високу продуктивність указаних методів при викладанні англійської мови.

Ключові слова: дистанційне навчання; інтерактивний метод; комунікативний метод; комунікація; контроль; мотивація; інформативна картка; новітні технології; традиційний підхід; штучний інтелект.

Постановка проблеми. Сучасні умови викладання в закладах вищої освіти вимагають нового підходу до вивчення навчальних дисциплін.

Актуальність проблеми: при викладанні англійської мови виникає питання щодо здатності студентів спілкуватися іноземною мовою.

Аналіз основних досліджень та публікацій. В сучасній українській методиці викладання іноземних мов вирізняється дві тенденції щодо навчання. Перша зводиться до впровадження у навчальний процес тільки новітніх технологій навчання. Друга полягає в паралельному використанні нових і традиційних освітніх технологій.

Дієвими підходами вважаються граматики-перекладний, комунікативний, аудіолінгвальний, особистісний, соціокультурний, компетентнісний (Гнатик, Фодор, 2023, с. 113; Дроздова, Рудніцька, Росквас, 2023, с.1; Кудря, 2020, с. 225; Филипська, 2023, с. 214; Цепко, Андросюк, 2020, с. 42). Комунікативний метод дозволяє створити іншомовне середовище, завдяки якому студенти навчаються спілкуватися англійською мовою (Голубева 2023, с. 325). Комунікативна діяльність при вивченні англійської мови спрямована на розвиток

навичок, які майбутній спеціаліст буде використовувати в реальних життєвих ситуаціях. При застосуванні цього метода значно підвищується рівень мотивації навчання (Матвіяс, 2023, с. 82).

Серед сучасних активних принципів виділяються інтерактивний, особистісно-орієнтований, контекстуальний, індивідуалізація, наочності (Гнатик, Фодор, 2023, с. 113). На думку викладачів, проведення занять англійською мовою з максимальним використанням наочності викликає підвищений інтерес у студентів. Вони розуміють іноземну мову без перекладу. Внаслідок значно підвищується ефективність засвоєння мовних структур (Голубева, 2023, с. 324; Сулим, Боса, Байдюк, 2023, с. 116). Сприйняття мови на слух дозволяє студентам швидше набувати навичок спілкування, легше засвоювати орфографічні та граматичні особливості англійської мови (Филипська, 2023, с. 216; Цепко, Андросюк, 2020, с. 41). Перегляд фільмів, слухання пісень та використання комп'ютерних ігор допомагають одночасно відпочити та засвоїти нові лексико-граматичні особливості іноземної мови (Сулим, Боса, Байдюк, 2023, с. 116; Филипська, 2023, с. 216).

Серед активних засобів учені виділяють рольові та ділові ігри, дискусії, проекти, презентації, методи сценарію, симуляції, навчальних станцій, case study, ілюстративні та інформативні картки (Голубева, 2023, с. 325; Матвіяс, 2023, с. 80; Сулим, Боса, Байдюк, 2023, с. 115; Тенденції та перспективи розвитку, 2022, Мудренко, с. 55). На заняттях застосовуються інтеграційні й професійно-ділові технології, тренінги (Тенденції та перспективи розвитку, 2022, Ірчишина, с. 52; Филипська, 2023, с. 215). Вчені також використовують автентичні аудіо і відеоматеріали, комп'ютерні програми, мультимедійні засоби, відеоконференції (Гнатик, Фодор, 2023, с. 113; Кудря, 2020, с. 226; Сулим, Боса, Байдюк, 2023, с. 116; Филипська, 2023, с. 215). Мультимедійні матеріали сприяють активізації самостійної роботи студентів, покращують комунікативні навички (Гнатик, Фодор, 2023, с. 114; Голубева, 2023, с. 325; Ігнатенко, Давидюк, Трубенко, 2024, с. 5; Кудря, 2020, с. 225; Тенденції та перспективи розвитку, 2022, Кондрук, с. 74; Цепко, Андросюк, 2020, с. 41), розвивають творчі здібності студентів, активують засвоєння нових знань, підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови (Матвіяс, 2023, 81). Активним засобом викладачі вважають використання інтерактивних дошок он-лайн. В залежності від уподобань викладача та студентів можна користуватися різними видами до-

шок. Перевагою он-лайн дошок є можливість зберігання завдань (Дроздова, Рудніцька, Росквас, 2023, с. 10; Тенденції та перспективи розвитку, 2022, Рябовол, с. 71).

Ефективність навчання досягається за умови навчання студентів спочатку усному мовленню, потім – письмовому. Такий підхід сприяє швидкій адаптації до іншомовного середовища (Гнатик, Фодор, 2023, с. 114). У практиці викладання англійської мови дієвим являється використання навчальних комплексів для студентів та викладача. Комплекси містять навчальні матеріали, робочі зошити, аудіо та відео додатки, тести, методичні поради для викладача (Гнатик, Фодор, 2023, с. 115; Дроздова, Рудніцька, Росквас, 2023, с. 7; Филипська, 2023, с. 216). Вчені також радять використовувати досвід навчання іноземних країн (Филипська, 2023, с. 216; Шабайкович, Поточняк, 2021, с. 120).

На сьогодні набуває популярності використання платформ для дистанційного навчання. Педагоги радять використовувати платформу Moodle, в якій можна максимально використовувати інструменти на основі штучного інтелекту (Дроздова, Рудніцька, Росквас, 2023, с. 1; Ігнатенко, Давидюк, Трубенко, 2024, с. 1). За умови використання цієї платформи викладач керує самостійною діяльністю студентів. Студенти можуть виконувати творчі, проектні завдання, що сприяє кращому засвоєнню лексико-граматичних явищ англійської мови. Платформа Pear Deck помагає створювати презентації, цілісні завдання для студентів, урізноманітнювати завдання для вивчення англійської мови (Ігнатенко, Давидюк, Трубенко, 2024, с. 6). Платформа LearningApps.org допомагає вивчати англійську мову за допомогою інтерактивних навчальних модулів, мобільних додатків (Фридрих, 2023, с. 4), активізує мотивацію до навчання (Тенденції та перспективи розвитку, 2022, Рябовол, с. 70).

Викладачі характеризують інструменти штучного інтелекту, які краще використовувати саме для навчання іноземній мові (Дроздова, Рудніцька, Росквас, 2023, с. 12), при формуванні професійно орієнтованій іншомовній комунікації (Ігнатенко, Давидюк, Трубенко, 2024, с. 4). Виконання завдань спрямоване на формування навичок самостійної роботи студентів (Фридрих, 2023, 4), на аналізування цифрової інформації, створення власних інформативних матеріалів у процесі засвоєння лексичного матеріалу (Тенденції та перспективи розвитку, 2022, Рябовол, с. 72). Фахівці також радять студентам користуватися електронними словниками, сайтами для вивчення

іноземних мов, використовувати сайти для спілкування з носіями мови, брати участь в он-лайн конференціях та вебінарах англійською мовою (Ігнатенко, Давидюк, Трубенко, 2024, с. 6; Матвіяс, 2023, с. 81; Фридрих, 2023, с. 5).

Прихильники традиційних методів навчання пропонують закріплювати вивчений лексико-граматичний матеріал шляхом виконання типових завдань (Голубева, 2023, с. 324; Сулим, Боса, Байдюк, 2023, с. 116). Такий спосіб дозволяє студентам отримати основи знань про структурні особливості іноземної мови (Голубева, 2023, с. 324; Шабайкович, Поточняк, 2021, с. 120). Більш плідотворним є комбінування новітніх та традиційних методів навчання (Матвіяс, 2023, с. 80; Філіпська, 2023, с. 216; Фридрих, 2023, с. 5; Шабайкович, Поточняк, 2021, с. 121). Змішане навчання за новітніми та традиційними засобами передбачає обов'язкове спілкування викладача зі студентами (Фридрих, 2023, с. 5).

Серед переваг інформаційно-комунікаційних технологій вчені виділяють доступність, незалежність оцінювання знань, можливість взаємодії у чатах та форумах, використання сучасних матеріалів, можливість синхронного та асинхронного спілкування, розширення варіантів завдань, покращення сприйняття іноземної мови (Дроздова, Рудніцька, Росквас, 2023, с. 7; Ігнатенко, Давидюк, Трубенко, 2024, с. 1; Сулим, Боса, Байдюк, 2023, с. 117).

Важливим є питання щодо контролю знань студентів. Контроль має бути систематичним, об'єктивним, мати зворотній зв'язок (Тенденції та перспективи розвитку, 2022, Висоцька, с. 39; Фридрих, 2023, с. 4). Необхідно застосовувати попередній, поточний та підсумковий види контролю, здійснювати різні методи контролювання знань студентів: тестування, самоконтроль. Важливе також безпосереднє спілкування зі студентами під час контролю (Тенденції та перспективи розвитку, 2022, Висоцька, с. 41). Викладачі пропонують он-лайн ресурси для об'єктивної та ефективної перевірки знань студентів, застосовувати елементи гейміфікації (Тенденції та перспективи розвитку, 2022, Висоцька, с. 43, Рябовол, с. 71).

Невирішеною частиною виділеної проблеми є спірне ставлення педагогів щодо ефективності застосування новітніх технологій при викладанні іноземної мови.

Мета статті – визначити продуктивність використання сучасних технологій у процесі викладання англійської мови.

Цілі статті: виділити характерні тенденції у навчанні англійської мови, проаналізувати

теперішні шляхи навчання англійської мови, застосувати ефективні методи навчання студентів у сучасних мовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сьогоденній практиці викладання іноземної мови превалює осучаснення традиційних методів навчання, поєднання загальноприйнятих засобів із новітніми. В нинішніх умовах навчання доцільно використовувати комунікативний підхід із максимальним використанням наочності.

Для формування мовних та письмових навичок, з метою допомоги для початку дискусії студентам пропонуються інформативні картки. На картках представлено слова та словосполучення, або початки та кінцівки фраз, які треба зіставити за змістом.

Зразок картки 1 (Evans, 2008, с. 22): Match the jobs to the places of work.

- 1 secretary A TV studio
- 2 mechanic B hospital
- 3 nurse C restaurant
- 4 waiter D office
- 5 newsreader E garage

Інше завдання: зіставити питання та відповіді за змістом. Спочатку студенти тренуються одноосібно, потім у парах.

Зразок картки 2 (McCarthy, McCarten, Sandoford, 2014, с. 28): Match the questions and answers. Then practice with a partner.

1. Do you have a lot of hobbies?
 2. Do you like making things?
 3. Are you interested in cooking?
 4. Are you into photography?
 5. Can you knit or crochet?
 6. Do you collect anything?
 7. Are you good at fixing cars?
- a. Um, no. I'm not really good with my hands.
 - b. Not really. I'm not very mechanical.
 - c. No, I don't. A friend of mine collects coins, though.
 - d. Well, no. I don't even have a camera.
 - e. No, not really. I don't have a lot of free time.
 - f. Not really, but I like to bake cakes and things.
 - g. No, but my sister can. She makes her own sweaters.

Після засвоєння пропонованих структур студенти отримують картки із зразками діалогів. У діалогах повторюються вивчені речення. Студенти за зразками складають власні міні-діалоги.

Інший вид роботи: на картках представлені тільки початки чи кінцівки фраз. Необхідно доповнити речення: закінчити його або придумати початок. Потім студенти працюють в парах. Один отримує картку з початками речень, інший – із закінченнями. Перший студент вголос читає фразу, дру-

гий закінчує її за змістом. Студент може придумати свій кінець фрази. Після опрацювання 3-5 речень студенти міняються ролями. Далі студенти усно складають власні діалоги без зорової опори на картки.

З метою активізації усного мовлення студенти отримують картки-схеми з неповною інформацією.

Зразок картки 3 (McCarthy, McCarten, Sandoford, 2014, с. 28): Complete the word webs for clothes and food using words from the box (див. рис. 1).

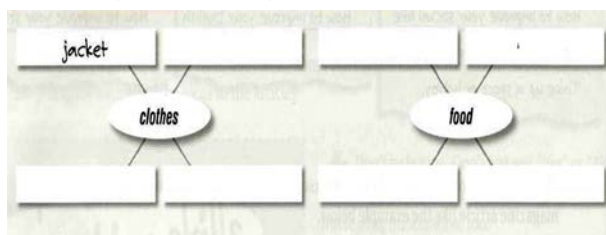


Рис. 1 jacket bread skirt sweatshirt pineapple jeans rice yogurt

Зразок картки 4 (McCarthy, McCarten, Sandoford, 2014, с. 22): Make word webs about colors and TV shows. Write a sentence about each word (див. рис. 2).

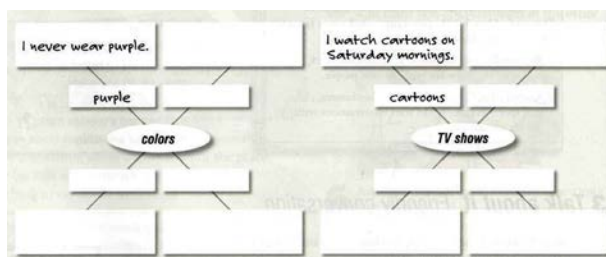


Рис. 2

При вивченні лексичних тем необхідно звертати увагу майбутніх спеціалістів на можливості збагачення власної мови. Під час тренувальних вправ студенти навчаються вживати синоніми, антоніми, прислів'я, фразеологізми. Також важливо приділяти увагу багатозначним словам та їх вживанню у різних контекстах.

Для тренування граматичних явищ пропонуються картки у вигляді схем або таблиць. Студенти повинні правильно вжити певну граматичну структуру або конкретний час дієслова. За умови систематичного використання карток майбутні фахівці успішно засвоюють лексико-граматичні особливості англійської мови.

Зразок картки 5 (Advanced passives review, 2025): Advanced passives review 1. Grammar test 1. Choose the correct answer to complete the second sentence with the same meaning at the first sentence.

1. People say that good friends are there for you in difficult times. _____ that good friends are there for you in difficult times.

- a. Is said
- b. It is said
- c. People are said

2. I moved to the countryside because I love having nature all around me. I moved to the countryside because I love _____.

- a. being surrounded by nature
- b. being surrounded of nature
- c. nature being surrounded

3. A friend recommended this restaurant to me. This restaurant _____ to me by a friend.

- a. is recommended
- b. was recommended
- c. were recommended

4. They should regulate the number of tourists in this city. The number of tourists in this city _____.

- a. are should be regulated
- b. should be regulated
- c. should have been regulated

5. People think the sport of curling was invented in Scotland. The sport of curling _____ invented in Scotland.

- a. is thought to be
- b. is thought to have been
- c. was thought to have been

6. The lights were still on this morning. Someone must have left them on overnight. The lights were still on this morning. They _____ overnight.

- a. must be left on
- b. must have been left on
- c. must were been left on

7. They claimed that there were no plans to knock down the flats. It _____ that there were no plans to knock down the flats.

- a. was claimed
- b. were claimed
- c. is claim

8. A car hit her dog. Her dog _____ by a car.

- a. is thought to get hit
- b. is hit
- c. got hit

З метою розвитку спонтанного усного мовлення використовуються методи симуляції та case study. При застосуванні симуляції студенти аналізують пропоновані ситуації, користуючись ключовими фразами або питаннями. Завдання: розширити аспекти ситуацій. Студенти навчаються задавати додаткові питання та формулювати відповіді, відпрацьовують мовні навички. При застосуванні case study студенти програють конкретну ситуацію у ролях, поліпшують навички спілкування.

Для вдосконалення мовних умінь та письмових навичок студенти виконують вправи, спрямовані на розуміння текстів загального спрямування, професійних, художніх. У залежності від стилю тексту май-

бутні фахівці виконують поетапний, цілісний, зворотній переклад. Вони аналізують та коментують граматичні або лексичні особливості тексту, задають питання за текстом. Питання обговорюються в групі, виправляються допущені помилки. На питання обов'язково даються відповіді одногрупників. Така вправа привчає студентів чітко вимовляти власні висловлювання, уважно прислухатися до вимови співбесідника. Складання діалогів на основі тексту з подальшою інсценізацією стимулює студентів до творчого мислення, привчає грамотно вживати граматичні структури англійської мови.

Контроль мовних навичок здійснюється он-лайн (Advanced passives review, 2025). У залежності від рівня іноземної компетентності студентів завдання виконуються одноосібно, в парах, в малих групах по 3–4 особи або колективно. Студенти закріплюють лексичні та граматичні навички, тренуються сприймати та розуміти англійську мову на слух. Перегляд відеосюжетів та подкастів заохочує майбутніх фахівців до висловлення власної думки щодо побаченого. При контролі з боку викладача студенти поступово озвучують виконання тестів. Допущені помилки виправляються та аналізуються. При автоматичному контролі студенти повідомляють оцінки і надсилають в чат виконану роботу.

Отримані наукові результати. В процесі практичної діяльності успішно використовується комунікативний метод. Систематичне використання різних видів наочності сприяє високій продуктивності навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Застосування на заняттях інформативних карток, розширення словникового запасу допомагає вдосконалити навички усного мовлення, стимулює студентів до самостійних висловлювань англійською мовою. Використання методів симуляції та case study покращує навички спілкування. Різні види роботи із текстами допомагають студентам розвивати творче та критичне мислення. Тести, аудіо й відео, призначені для контролю та самоконтролю, сприяють комплексному вдосконаленню навичок іноземного спілкування.

Подальших розвідок потребує питання щодо обговорення життєвих ситуацій. Майбутнім фахівцям важливо навчатися грамотно висловлювати власну думку англійською мовою стосовно побачено чи почутого в реальному житті.

Список бібліографічних посилань

Гнатик, К.Б., Фодор, К.Й. (2023). Особливості застосування сучасних підходів у вивченні іноземних мов. *Інноваційна педагогіка: теорія і методика професійної освіти*, 59: 113–116.

- Голубева, І. (2023). Порівняльний аналіз використання традиційних та новітніх методик вивчення іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук: педагогіка*, 64(1): 322–328.
- Дроздова, В.В., Рудніцька, К.В., Росквас, І.А. (2023). Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах зростаючого впливу технологій штучного інтелекту на освітні процеси. *Академічні візії*, 26: 1–16.
- Ігнатенко, І.П., Давидюк, А.Р., Трубенко, І.А. (2024). Інновації в методиках навчання іноземних мов: досвід України. *Академічні візії*, 37: 1–11.
- Кудря, М.М. (2020). Сучасні методики викладання іноземних мов у вищій школі України. *Директор школи, ліцею, гімназії: Всеукраїнський науково-практичний журнал: Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*, Кн. 2. 1(86): 222–230.
- Матвіяс, О. (2023). Сучасні підходи до методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти: Серія «Педагогіка. Психологія»*, 4: 77–85.
- Сулим, В.Т., Боса, В.П., Байдюк, А.М. (2023). Використання сучасних методик викладання у процесі вивчення іноземних мов. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 209: 114–118.
- Тенденції та перспективи розвитку, 2022 – Тенденції та перспективи розвитку викладання іноземних мов в інноваційному суспільстві: зб. наук. праць I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25–26 листопада 2022 року. Дніпро: Ліра, 2022. 142 с.
- Филипська, В.І. (2023). Огляд сучасних педагогічних технологій та методик викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах за європейськими стандартами. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 211: 212–218.
- Фридрих, І.І. (2023). Методика викладання англійської мови в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії*, 16: 1–8.
- Цепко, Т.А., Андросюк, Г.Л. (2020). Сучасні тенденції у викладанні англійської мови у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка: теорія та методика навчання (з галузей знань)*, 21(3): 39–43.
- Шабайкович, Е.А., Поточняк, О.П. (2021). Дискурс теорій і практик викладання іноземних мов. *Історія та сьогодення. Молодий вчений*, 10.1(98.1): 119–122.
- Advanced passives review, 2025 – Advanced passives review. *British Council*. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/c1-grammar/advanced-passives-review>
- Evans, J., Dooley-V. (2008). *Blockbuster 2. Student's Book*. Express Publishing. 132 p.
- McCarthy, M., McCarten, J., Sandoford, H. (2014). *Touchstone 2. Student's Book*. Cambridge University Press. Second Edition. 132 p.

References

- Gnatyk, K.B., Fodor, K.Y. (2023). Peculiarities of the application of modern approaches in the study of foreign languages. *Innovative pedagogy: theory and methodology of professional education*, 59: 113–116 [in Ukr.].
- Golubeva, I. (2023). Comparative analysis of the use of traditional and modern methods of studying foreign languages. *Current issues of the humanities: pedagogy*, 64(1): 322–328 [in Ukr.].
- Drozдова, V.V., Rudnitska, K.V., Roskvas, I.A. (2023). Innovative technologies for teaching foreign languages in the context of the growing influence of artificial intelligence technologies on educational processes. *Academic Visions*, 26: 1–16 [in Ukr.].

- Ignatenko, I.P., Davydiuk, A.R., Trubenko, I.A. (2024). Innovations in foreign language teaching methods: the experience of Ukraine. *Academic visions*, 37: 1–11 [in Ukr.].
- Kudrya, M.M. (2020). Modern methods of teaching foreign languages in higher education in Ukraine. *Director of school, lyceum, gymnasium: All-Ukrainian scientific and practical journal: Special thematic issue "Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space"*, Vol. 2. 1(86): 222–230 [in Ukr.].
- Matviyas, O. (2023). Modern approaches to the methodology of teaching English in higher educational institutions. *Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education: Series "Pedagogy. Psychology"*, 4: 77–85 [in Ukr.].
- Sulym, V.T., Bosa, V.P., Baydyuk, L.M. (2023). The use of modern teaching methods in the process of learning foreign languages. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, 209: 114–118 [in Ukr.].
- Trends and prospects for the development of foreign language teaching in an innovative society: collection of scientific works of the 1st All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, November 25–26, 2022. Dnipro: Lira, 2022. 142 с. [in Ukr.].
- Filipska, V.I. (2023). Review of modern pedagogical technologies and methods of teaching foreign languages in higher educational institutions according to European standards. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, 211: 212–218 [in Ukr.].
- Frydryk, I.I. (2023). Methodology of teaching English in distance learning. *Academic visions*, 16: 1–8 [in Ukr.].
- Tsepko, T.A., Androsyuk, G.L. (2020). Modern Trends in Teaching English in Higher Education Institutions. *Innovative Pedagogy: Theory and Teaching Methods (from Fields of Knowledge)*, 21(3): 39–43 [in Ukr.].
- Shabaykovych, E.A., Potochnyak, O.P. (2021). Discourse of theories and practices of teaching foreign languages. History and present. *Young scientist*, 10.1(98.1): 119–122. [in Ukr.].
- Advanced passives review. *British Council*. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/c1-grammar/advanced-passives-review>
- Evans, J., Dooley-V. (2008). *Blockbuster 2. Student's Book*. Express Publishing. 132 p.
- McCarthy, M., McCarten, J., Sandoford, H. (2014). *Touchstone 2. Student's Book*. Cambridge University Press. Second Edition. 132 p.

BABENKO Kateryna

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor at Department of Translation Theory and Practice, Classic Private University

CURRENT TENDENCIES IN THE PRACTICE OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Summary. Introduction. Modern directions of practical teaching English are analyzed in the article. The issues of parallel introducing of contemporary and traditional technologies are considered. Communicative approach and personality-oriented approach in learning English are the most productive nowadays.

The purpose of the article is to determine the productivity of using modern educational technologies in English language training. In teaching English, it is necessary to identify the peculiar trends, to analyse the current ways learning, and to apply effective methods of teaching students.

The active methods of training are presented in the article. There are informative cards, simulation and case study methods. Students do various text related exercises. The control of language skills is carried out online. Future specialists do tests, listen authentic materials, watch videos and podcasts. All work is done according to the students' foreign language competence.


Results. In the process of practical activity, a communicative method is successfully used. The systematic use of various types of visibility contributes to high productivity of training.


Originality. Practical students' training with different methods help them to modify their language skills. Future specialists find out exercises that match their level. They see objectively their own results, can correct errors. They learn the techniques of control and self-control of their own knowledge.

Conclusion. The use of illustrative cards, the expansion of vocabulary helps students to improve oral speech skills, stimulates them to make independent statements in English. The use of simulation and case study methods improves communication skills. Different types of text work help future specialists to develop creative and critical thinking. Tests, audio and video which proposed to control and self-control, contribute to the comprehensive improvement of foreign language communication skills.

Keywords: distance learning; interactive method; communicative method; communication; control; motivation; informative card; the latest technologies; traditional approach; artificial intelligence.

Одержано редакцією 23 травня 2025
Прийнято до публікації 02.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-59-65>

 <https://orcid.org/0009-0003-1853-7279>

MEHRALIYEVA Zhala

Ph.D in Pedagogy, Senior lecturer,
Azerbaijan University of Languages
e-mail: jala.seyidzade@mail.ru

UDC 372.881.111.1(045)

ENHANCING COMMUNICATIVE COMPETENCE: THE ROLE OF COLLOCATIONS IN FOREIGN LANGUAGE PROGRAMS

The role of collocations in advancing communicative competence among language faculty students is crucial for effective second language learning. Vocabulary acquisition, specifically through collocations, plays an essential role in language proficiency, expanding students'

expressive capabilities, increasing fluency, and ensuring more precise communication. While traditional language teaching is often focused on grammatical competence, recent theories emphasize the importance of vocabulary, particularly collocations and lexical chunks, in

mastering a foreign language. Numerous scholars highlight the significance of collocations in developing communicative competence, arguing that language is best understood as a “grammaticalized vocabulary”. Such expressions allow learners to better understand language patterns and function as key components of fluency.

This article explores how collocations may contribute to lexical, syntactic, and pragmatic competence of language learners. It examines methods and strategies for teaching such word combinations, including contextual learning, interactive tasks, and comparative analysis, which help students acquire more natural and effective communication skills.

The study underscores the need for modern language instruction methodologies to integrate the teaching of combinations, as they enhance students' overall communicative competence and linguistic performance.

Keywords: *collocations; communicative competence; English language; language teaching; fluency; methodology.*

Introduction. The significance of collocations in enhancing communicative competence among students of the Faculty of Languages constitutes a fundamental aspect of second language acquisition and contemporary pedagogical practice. Collocations – defined as predictable and contextually appropriate combinations of words that frequently co-occur – play a critical role in fostering fluency, accuracy, and naturalness in language production. Their acquisition is not merely an advanced lexical feature but an essential dimension of functional language use that underpins the ability to convey meaning appropriately and idiomatically in real-life contexts. As such, a student's capacity to understand and produce collocations with ease reflects a deeper level of lexical and pragmatic awareness, marking a transition from mechanical language reproduction to dynamic communicative engagement.

In this light, mastery of vocabulary emerges as an indispensable prerequisite for effective language learning. It is widely recognized as one of the most pivotal components in the language acquisition process. Without a robust and contextually nuanced lexical repertoire, learners struggle to articulate thoughts, participate in conversations, or interpret meaning with precision and clarity. Henry G. Widdowson (1989) affirms this view by asserting that vocabulary constitutes a core and irreplaceable element for successful communication. He argues that vocabulary is not merely a passive inventory of words but an active tool that enables learners to navigate varied communicative situations, construct

meaning, and engage with both spoken and written discourse.

Nevertheless, this understanding has not always been reflected in the instructional priorities of English as a Foreign Language (EFL) programs. Osman Ali and Ahmed Hassan (2020) observe that vocabulary instruction has historically been marginalized within EFL pedagogy. Educators, particularly in traditional grammar-translation or structurally focused approaches, have tended to privilege grammatical competence over lexical development. This longstanding emphasis on grammar has led to a teaching paradigm in which vocabulary is perceived as secondary-merely illustrative of grammatical rules rather than a core component of communicative competence in its own right.

This conventional perspective has given rise to what some scholars refer to as the “lexical grammar” model of language instruction. Within this framework, grammar is predominantly construed as a system of structural rules governing syntax and morphology, while vocabulary is relegated to a subordinate status. Its function is viewed primarily in terms of supporting the semantic and functional realization of grammatical structures rather than being appreciated for its intrinsic communicative value. As Ali and Hassan (2020) note, such an approach limits the learner's ability to use language flexibly and idiomatically, as it overlooks the rich interplay between lexis and grammar that characterizes authentic language use. The marginalization of vocabulary – and by extension, collocations – thus impedes the holistic development of communicative competence, which encompasses not only grammatical accuracy but also sociolinguistic appropriateness, discourse management, and strategic language use (Ali, & Hassan, 2020).

In this context, it becomes increasingly imperative for language educators and curriculum designers to re-evaluate the role of collocations in language instruction. By integrating collocational competence into the broader framework of language teaching, educators can better equip students with the tools needed to achieve fluency and communicative effectiveness. Doing so would represent a shift from a reductive, rule-based approach to a more integrative and functional model of language acquisition – one that recognizes vocabulary, and particularly collocations, as central to the mastery of a second language.

Analysis of recent research and publications. From the standpoint of the Structuralist theory, language acquisition has traditionally been conceptualized as a process grounded in the systematic mastery

of grammatical structures. Learners have been expected to construct syntactically correct sentences through the comprehensive internalization and application of grammatical rules. This perspective, deeply rooted in behaviorist learning theories and structural linguistics, emphasizes form over function and promotes repetition, drills, and pattern practice as primary instructional techniques. Language is thus viewed as a mechanical system of rules and structures, with correctness in syntax often taking precedence over meaning or communicative effectiveness. Within this framework, vocabulary is often treated as a secondary concern – simply the filler to be inserted into grammatically correct templates.

However, beginning in the late 1970s and gaining momentum throughout the 1980s, a significant paradigm shift began to reshape the field of second language acquisition. This shift marked a move away from the rigid, form-centric methodologies of Structuralism toward more meaning-oriented and communicative models of language learning.

Scholars and practitioners increasingly recognized that the ability to use language effectively in real-world contexts required more than syntactic accuracy; it required lexical fluency, pragmatic appropriateness, and the ability to produce idiomatic and contextually suitable expressions. Central to this evolving understanding was the recognition of collocations – the habitual and statistically significant co-occurrence of words – as being essential to developing communicative competence, particularly among advanced language learners and university students engaged in deep linguistic study.

During this transformative period, several prominent linguists began to challenge the marginalization of vocabulary in language pedagogy and advocate for its reintegration as a core component of communicative proficiency. Such scholars as Michael Lewis (2002), Paul Nation (1990), Desmond MacCarthy (1979), Joan Channell (1981), and John Nattinger, Jeanette DeCarrico (1992) played a pivotal role in reconfiguring theoretical and pedagogical understandings of vocabulary's place in second language acquisition.

Their works collectively emphasized that lexical knowledge is not simply a matter of knowing individual words in isolation; rather, it entails a nuanced understanding of how words function in combination – how they collocate to form natural, fluent, and meaningful discourse.

In particular, Michael Lewis (2002) introduced the Lexical approach, a landmark

contribution that fundamentally challenged the traditional dichotomy of language as a mere amalgamation of grammar and vocabulary. In Lewis's view, this binary division fails to capture the way language is actually used and learned. He posited instead that language is more accurately described as a grammaticalized lexis, suggesting that lexis (vocabulary) should be regarded as the primary organizing principle of language, with grammar serving a secondary, supportive role. This reconceptualization places collocations, chunks, and fixed expressions at the heart of language instruction. According to Lewis, mastery of these lexical patterns is essential not only for fluency but also for comprehensibility and naturalness in communication.

This lexical perspective aligns closely with the empirical findings of Paul Nation, who emphasized the necessity of exposing learners to high-frequency vocabulary and collocations through extensive reading and listening. Similarly, Nattinger and DeCarrico (1992), building on earlier insights from Nattinger (1980), explored the pedagogical potential of lexical phrases or prefabricated speech units – structured combinations of words that function as single semantic units. Their work underscored how such expressions, including collocations, idioms, and discourse markers, facilitate faster language processing, enhance coherence, and improve oral fluency. Joan Channell (1981), through his exploration of lexical constraints, further contributed to the understanding of how predictable word pairings shape idiomatic usage and affect both receptive and productive language skills.

On balance, the transition from a structurally dominated view of language learning to a lexically informed, communicative paradigm reflects a broader evolution in applied linguistics and language pedagogy. It highlights the inadequacy of purely grammatical instruction and elevates the role of collocations as indispensable building blocks of communicative competence. This shift has had profound implications for curriculum design, materials development, and classroom practice, especially within Faculties of Languages, where students must attain a high level of linguistic sophistication to function effectively in academic and professional contexts. By prioritizing lexical competence – particularly through the study and application of collocations – educators can foster a more authentic, fluent, and context-sensitive command of the target language (Lewis, 2002, p. 6).

Outline of the main material of the study. The lexical approach posits that a key facet of language acquisition is the ability to comprehend and produce multi-word expressions, commonly referred to as lexical chunks. These chunks are processed holistically rather than through analytical decomposition, thereby serving as the core material from which language patterns – traditionally associated with grammatical structures – are internalized (Lewis, 2002, p. 95). Collocations, in particular, play a crucial role in this reconceptualization of vocabulary, shifting the view from a static collection of isolated words toward a dynamic lexical system comprising individual words and recurrent word combinations stored in the mental lexicon.

Among the various lexical phenomena, collocations – first systematically conceptualized by Firth (1964) – represent a critical category of collocations. Collocations refer to the habitual co-occurrence of specific words in natural discourse, forming predictable and conventionalized expressions. Lewis (2002) further clarifies that collocational patterns are not dictated by logical association or mere frequency of usage but are governed by linguistic conventions unique to each language (Lewis, 2002, p. 29). Within this spectrum, some collocations exhibit a high degree of fixity, while others allow for syntactic and lexical flexibility.

Lewis (2002) cautions against the simplistic assumption that any arbitrary co-occurrence of words constitutes a collocation. He advocates for a pedagogical shift away from dissecting vocabulary into discrete units toward an approach that presents collocations as integral lexical units, thereby facilitating deeper lexical competence. Lewis (2002) also encourages language instructors to enhance learners' awareness of collocations and to empirically evaluate the pedagogical outcomes of integrating collocation-focused methodologies in the classroom (Farroth, 2012, p. 56).

In line with this emphasis, George Woolard (2000) highlights the increasing prominence of collocations within lexical pattern research and their growing inclusion in language teaching curricula and materials. Charles J. Bolinger (1976) notably stressed that the human cognitive apparatus tends to encode words not as isolated items but as cohesive, chunked expressions, underscoring the cognitive salience of collocations in lexical acquisition and retrieval (Bolinger, 1976).

A consensus among linguists and language educators advocates for the systematic teaching of collocations in second language pedagogy. Empirical evidence

demonstrates that learners who acquire proficiency in collocations attain higher levels of fluency and accuracy in both spoken and written production. Michael H. Hill (2001) further asserts that approximately 80% of text in written discourse comprises collocations, underscoring their fundamental role in the natural language usage of native speakers. The acquisition of collocational knowledge enables learners to transform passive vocabulary into active language use, thereby internalizing a more creative and functional linguistic system (Hill, 2001).

Moreover, in accordance with J. Forquara (2006), the memorization of such combinations enhances cognitive retention and expands the mental lexicon. María Moreno Jaén (2007) points out that fluency and precision in both spoken and written modalities necessitate extensive knowledge of collocations, a factor that distinctly differentiates native speakers from non-native learners (16).

Within contemporary linguistics, the exploration of collocations and their influence on communicative competence remains a salient research domain. Since the mid-20th century, the syntactic-lexical interface has garnered significant scholarly attention (Woolard, 2000, p. 36). Studies reveal that words operate less as independent semantic entities and more as components of stable combinatory units during actual language production (Ter-Minasova, 2000, p. 535).

In the context of communicative competence development, the role of collocations is particularly pronounced. For students of language faculties, the strategic deployment of such combinations not only consolidates linguistic command but also facilitates the emergence of speech that is fluid and natural (Wray, 2002, p. 47). Pedagogical approaches that emphasize speech patterns anchored in collocations, as opposed to arbitrary structural constructs, have been demonstrated to enhance learners' communicative efficacy (Howarth, 1996, p. 78).

Furthermore, collocations are characterized by their syntactic flexibility and dynamic nature, which afford learners a spectrum of expressive possibilities and enable the generation of diverse sentence structures (Cowie, 1998, p. 93). Consequently, instruction centered on these combinations broadens students' expressive capacity and refines their pragmatic skills.

Functionally, collocations serve as pervasive elements within discourse. Voluminous empirical research highlights the equilibrium between collocations and fixed expressions as a determinant of speech

productivity and intelligibility (Ter-Minasova, 2000, p. 537).

From a pedagogical perspective, mastery of collocations correlates with marked improvements in the clarity and coherence of both written and oral output among language faculty students. Detailed examination of the grammatical and semantic subtleties inherent in collocations fosters enhanced linguistic awareness and enriches learners' communicative competence (Nattinger, DeCarrico, 1992, p. 101).

Given these findings, it is imperative that contemporary language teaching methodologies integrate the systematic instruction of collocations as a core component for the cultivation of communicative competence. Such integration supports the development of naturalistic speech patterns and equips learners with practical linguistic tools for authentic interaction (Ellis, 2008, p. 62).

The overarching objective of foreign language education in the modern era is to cultivate communicative competence that enables learners to engage effectively across diverse communicative contexts. Collocations play an instrumental role in this endeavor by broadening learners' expressive potential, enhancing speech fluency, and facilitating the accurate articulation of ideas.

Collocations are syntactically governed expressions composed of word pairings or groups that regularly co-occur in natural language and are bound by both grammatical rules and lexical conventions. These fixed or semi-fixed expressions – such as “hold a meeting”, “write an article”, or “ask questions” – are flexible enough to be adapted according to varying contextual and communicative demands, yet stable enough to be immediately recognizable to native and proficient speakers. Their importance in language learning stems not merely from frequency, but from their role in encoding meaning, pragmatics, and syntactic behavior in ways that single words cannot fully capture. As such, they reflect the patterns of authentic language use and serve as essential tools for learners striving to achieve fluency and native-like proficiency.

The pedagogical value of collocations lies in their capacity to simultaneously enhance learners' lexical acquisition and syntactic development. When students engage with collocations, they do not merely memorize vocabulary items in isolation; rather, they internalize combinations that model how language is actually structured and used by proficient speakers.

This dual benefit fosters more natural language production and supports learners in moving beyond formulaic or repetitive

speech. Instead of relying on generic or overused verbs such as “do” or “make”, students learn more precise and contextually appropriate alternatives such as “conduct an interview”, “make an appointment”, or “raise a question”. Consequently, collocational knowledge significantly contributes to both language variety and expressiveness.

Within the broader framework of communicative competence – as conceptualized by Michael Canale and Merrill Swain (Canale, Swain, 1980) – collocations play an integral role. Canale and Swain's model delineates communicative competence into four interrelated components: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence. Collocations intersect with all these components but are especially salient in the integration of grammatical and lexical competence, as well as in pragmatic and discourse abilities. By incorporating collocations into their language repertoire, learners can produce speech and writing that is not only grammatically accurate but also idiomatic, fluent, and socially appropriate. This enhances not just the quantity of language produced, but more importantly, the quality and authenticity of that output.

Besides, the mastery of collocations contributes directly to the development of speech fluency. By internalizing frequently used lexical combinations, learners reduce the cognitive load associated with real-time language production. This process – known as lexical chunking or formulaic language use – allows for quicker retrieval of linguistic material, thereby enabling more spontaneous and uninterrupted speech. It also expands both passive (receptive) and active (productive) vocabulary, supporting comprehension and expression across a variety of registers and discourse contexts.

Collocations further enhance syntactic flexibility. Learners who are proficient in using collocations are better equipped to manipulate grammatical structures and construct more complex, varied, and accurate sentences. For example, knowing the collocation “give a presentation” allows a learner to generate a wide range of sentence types around it: “She gave an excellent presentation”, “Had he given his presentation earlier, the panel might have responded differently”, or “Giving a presentation in English was a major milestone for him”. In this way, collocations serve as a scaffold for syntactic development and fluency.

Pragmatic competence is also significantly bolstered through the appropriate use of collocations. Pragmatic competence involves the ability to use language in socially and culturally appropriate ways, taking into account factors such as politeness, register, and context. Collocations often carry

nuanced pragmatic meanings that are not easily inferred from their individual components. For instance, the expressions "make a complaint" versus "file a complaint" may appear similar semantically, but differ in terms of formality and situational appropriateness. By mastering such distinctions, learners become more adept at interpreting and producing language that aligns with the expectations of specific social contexts, thus avoiding pragmatic failure.

Another important contribution of collocations to communicative competence is the facilitation of automatization – the ability to use language effortlessly and fluently without conscious processing. Automatization of linguistic routines is a cornerstone of fluency, and collocations, as ready-made chunks, are central to this process. They allow learners to bypass word-by-word construction of utterances and instead, retrieve larger, pre-assembled units of meaning. This enables smoother transitions between ideas and more cohesive, natural-sounding discourse, particularly in oral communication.

In terms of pedagogy, effective approaches to teaching collocations must go beyond rote memorization and involve meaningful, context-rich interaction. One such approach is contextual learning, in which collocations are introduced and practiced within authentic communicative scenarios, such as dialogues, narratives, and task-based activities. This method not only reinforces the semantic and pragmatic aspects of collocations but also embeds them in memory through repeated exposure and use in relevant contexts.

Interactive techniques – such as role-plays, information gap tasks, and language games – can further enhance learner engagement and internalization of collocations. These activities create opportunities for active language production and cooperative learning, fostering a sense of immersion and practical application. Furthermore, explicit instruction – such as drawing comparisons between collocations and other multi-word expressions like idioms, phrasal verbs, and compound nouns – can sharpen learners' lexical awareness. Through guided analysis and classification, students come to understand the subtle distinctions between different types of word combinations, which in turn supports more accurate and sophisticated language use.

In conclusion, the integration of collocation-focused instruction into language curricula is not merely beneficial but also essential for developing comprehensive communicative competence. By supporting lexical diversity, syntactic agility, pragmatic appropriateness, and fluency, collocations serve as foundational elements of proficient

language use. Educators should thereby place greater emphasis on collocational awareness, ensuring that learners are equipped with the tools necessary to navigate both the structural and social dimensions of authentic communication in a second language.

Conclusion. To summarize, the acquisition and effective use of collocations constitute a pivotal factor in advancing communicative competence among students of language faculties. Their mastery enhances speech fluency, promotes naturalness and precision in expression, and ultimately supports the development of robust communication skills. Accordingly, modern language teaching methodologies must duly recognize the centrality of collocations and foster instructional environments that enable learners to assimilate and apply these linguistic units with confidence and proficiency.

Collocations are indispensable for communicative competence, especially in language schools where proficiency in both spoken and written language is a primary objective. They contribute to fluency, grammatical accuracy, vocabulary depth, and cultural understanding. By teaching and reinforcing these combinations, language educators enable students to communicate more naturally, effectively, and confidently, both inside and outside of academic environments.

References

- Ali, O., & Hassan, A. (2020). Exploring the challenges encountered by EFL learners in enhancing vocabulary awareness. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 7(1), 515–524.
- Bolinger, 1976 – Bolinger, C.J. (1976). Meaning and memory. *Forum Linguisticum*, 1: 1–14.
- Canale, Swain, 1980 – Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1): 1–47.
- Channell, J. (1981). Applying semantic theory to vocabulary teaching. *English Language Teaching Journal*, 35(2), 115–122.
- researchgate.net
- Cowie, 1998 – Cowie, A.P. (1998). *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Oxford University Press. 258 p.
- Durrant, 2008 – Durrant, P. L. (2008). High frequency collocations and second language learning. *ELT Journal*, 63(4): 219–228.
- Ellis, 2008 – Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press. 1176 p.
- Farroth, 2012 – Farroth, J. (2012). Teaching collocations in the EFL classroom: A comparison of lexically and traditionally based approaches. Umeå University Press.
- Firth, 1964 – Firth, J.R. (1964). *Papers in linguistics 1934–1951*. Oxford University Press. 233 p.
- Forquara, 2006 – Forquara, J. (2006). Vocabulary acquisition and memory retention in language learning. *Journal of Linguistic Studies*, 12(2): 34–41.
- Hill, 2001 – Hill, M.H. (2001). Collocational competence. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2): 157–180.
- Howarth, 1996 – Howarth, P. (1996). *Phraseology in English academic writing: Some implications for*

- language learning and dictionary making. Walter de Gruyter. 230 p.
- Lewis, 2002 – Lewis, M. (2002). The lexical approach: The state of ELT and a way forward (2nd ed.). Thomson Heinle. 200 p.
- MacCarthy, 1979 – MacCarthy, D. (1979). The teaching of pronunciation. Cambridge University Press. 120 p.
- Moreno Jaén, 2007 – Moreno Jaén, M. (2007). A corpus-driven design of a test for assessing the use of collocations by learners of English as a foreign language. In E. Hidalgo, L. Quereda & J. Santana (Eds.). *Corpus linguistics: Applications for the study of English*. Pp. 177–188. Peter Lang.
- Nation, 1990 – Nation, I.S.P. (1990). Teaching and learning vocabulary. Heinle & Heinle. 275 p.
- Nattinger, DeCarrico, 1992 – Nattinger, J.R., DeCarrico, J.S. (1992). Lexical phrases and language teaching. Oxford University Press. 218 p.
- Shei, Pain, 2002 – Shei, C.C., Pain, H. (2002). A hybrid model of collocation and example-based machine translation. In *Proceedings of the Third International Conference on Language Resources and Evaluation*. Pp. 1290–1297.
- Sidair, Renouf, 1988 – Sidair, Y., Renouf, A. (1988). *Lexical cohesion and the teaching of vocabulary*. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary and language teaching*. Pp. 140–157. Longman.
- Ter-Minasova, 2000 – Ter-Minasova, S.H. (2000). Language and intercultural communication. Moscow: SLOVO. 624 p.
- Vinogradov, 1946 – Vinogradov, V.V. (1946) Basic concepts of Russian phraseology as a linguistic discipline. In *Selected works. Lexicology and lexicography*. Moscow: Nauka, 1977. Pp. 118–139 [in Rus.].
- Widdowson, 1989 – Widdowson, H.G. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, 10(2): 128–137.
- Woolard, 2000 – Woolard, G. (2000). Collocation – Encouraging learner independence. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Pp. 28–46. Language Teaching Publications.
- Wray, 2002 – Wray, A. (2002). Formulaic language and the lexicon. Cambridge University Press. 330 p.

МЕХРАЛІЄВА Жалля

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка,
Азербайджанський університет мов

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ: РОЛЬ СЛОВОПОЄДНАНЬ У МОВНИХ ПРОГРАМАХ

Анотація. Роль словосполучень у формуванні комунікативної компетенції серед студентів мовних факультетів має вирішальне значення для ефективного вивчення другої мови.


Опанування словниковим запасом, особливо за допомогою словосполучень (слово поєднань), відіграє істотну роль у формуванні мовної компетенції, розширюючи можливості висловлювань студентів, збільшуючи побіглисть їхньої промови і забезпечуючи точнішу комунікацію. У той час, як традиційне навчання мови часто фокусується на граматичній компетенції, останні теорії наголошують на важливості словникового запасу, особливо словосполучень та лексичних фрагментів, у освоєнні іноземної мови. Вчені наголошують на значущості словосполучень у розвитку комунікативної компетенції, стверджуючи, що мову найкраще розуміти, як «граматикалізований словник». Ці вирази дозволяють учням краще розуміти мовні моделі і функціонують як ключові компоненти мови.


У цій статті розглядається, як словосполучення (словосполучення) сприяють лексичній, синтаксичній та прагматичній компетенції. Зокрема, розглядаються методи навчання вербальним комбінаціям, включаючи контекстне навчання, інтерактивні завдання та порівняльний аналіз, які допомагають студентам розвивати більш природні та ефективні вміння спілкування.

Представлене дослідження наголошує на необхідності інтеграції навчання лексичним словосполученням у сучасні методики викладання мови, оскільки вони підвищують загальну комунікативну компетенцію та лінгвістичну здатність студентів.

Ключові слова: словосполучення; комунікативна компетенція; англійська мова; навчання мов; побігливість мови; методика.

Одержано редакцією 04.06.2025
Прийнято до публікації 16.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-65-70>

 <https://orcid.org/0000-0003-3214-7675>

РОМАШКО Ольга

аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,
Львівський національний університет імені Івана Франка;
викладачка кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ імені Гетьмана Петра Сагайдачного
e-mail: oljaromashko@gmail.com

УДК 355.233:37:81:004-047.22(045)

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВВНЗ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ КУРСАНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Розглянуто особливості впровадження стратегій інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес вищих військових навчальних закладів під час викладання іноземної мови.

Схарактеризовано актуальних засади викладання іноземної (англійської) мови для курсантів немовних спеціальностей у контексті розуміння їх іншомовної підготовки як не-

від'ємної складової системи загальної підготовки військовослужбовців.

Впровадження ІКТ в освітній процес формує якісно нову форму безперервної освіти, основою якої стає цілеспрямована самоосвітня діяльність.

У процесі організації дослідження було опитано 57 викладачів іноземної мови з трьох ВВНЗ.

Обґрунтовано, що необхідною умовою застосування ІКТ є врахування військової специфіки освітнього процесу.

Визначено актуальні стратегії викладання іноземної (англійської) мови для курсантів немовних спеціальностей у вищих військових навчальних закладах України у контексті розвитку інформаційно-комунікативних технологій, які охоплюють посилення мотивації, доступ до сучасних навчальних матеріалів, цілісну систему інформаційної та методичної підтримки освітнього процесу тощо.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; стратегії викладання; освітній процес; вищі військові заклади освіти; іноземна (англійська) мова; курсанти немовних спеціальностей; експеримент; самоосвітня діяльність.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції вітчизняної системи освіти до європейських стандартів особлива увага приділяється розвитку сучасних методів викладання іноземної мови. Ці методи узгоджуються та інтегруються у відповідні стратегії, які зумовлюють розвиток іншомовної компетентності. Іншомовна компетентність являє собою комплекс знань, умінь, навичок, які покращують успішне використання іноземної мови у професійній діяльності, а також сприяють процесам самоосвіти й саморозвитку особистості.

Професійне вивчення іноземної мови має важливе значення для вищих військових закладів освіти (ВВНЗ), які вирізняються своєю специфікою, зумовленою:

- особливостями організації освітнього процесу (наявністю бойових спеціальностей, головно підготовкою бакалаврів);

- трансформацією військової освіти в контексті реалізації стандартів НАТО;

- забезпеченням взаємо сумісності української армії зі стандартами збройними силами країн-членів НАТО та з приєднанням України до Програми розширених можливостей НАТО;

- потребою у підвищенні ефективності функціонування процесу мовної підготовки у Збройних силах України відповідно до цілі партнерства Україна-НАТО G1200 «Мовні вимоги»;

- вдосконаленням та інтенсифікацією процесу формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів немовних спеціальностей за допомогою інформаційно комунікаційних технологій (ІКТ) для відповідної кваліфікованої підготовки освічених офіцерів з новим мисленням, професійно мобільних, готових до самостійного та якісного розв'язання військово-професійних завдань, що відповідають сучасним вимогам.

Проблематика формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів

стала ще більш актуальною в реаліях сьогодення. Дане питання було предметом наукових пошуків Г. Білоконь, Н. Бхіндера, Н. Глушаниці, О. Єфімової, О. Ісламової, Н. Калинюк, І. Ковальчук, В. Лобко, Г. Салашенко, О. Шостак та ін., які визначали принципи організації процесу мовної підготовки курсантів, їх мотивації та організації самостійної підготовки та участі у проектних технологіях, тощо.

Питання інтеграції ІКТ в освітній процес були у центрі уваги В. Андрієвської, О. Буйницької, Т. Гордієнко, М. Карпенка, А. Литвина, М. Супрун, Ю. Супрунчука, проте більше стосувалися загальних аспектів. Разом з тим, недостатньо дослідженою залишається проблема формування іншомовної компетентності курсантів у контексті впровадження ІКТ в освітній процес ВВНЗ.

Мета дослідження. Мета нашої публікації полягає у визначенні особливостей викладання іноземної (англійської) мови для курсантів немовних спеціальностей у вищих військових навчальних закладах України у контексті розвитку ІКТ.

Принципи мовної підготовки курсантів визначаються Концепцією мовної підготовки особового складу Збройних Сил, а організація процесу мовної підготовки курсантів, зокрема, розвиток їх комунікативної компетентності, ґрунтується на загально дидактичних принципах науковості, системності, послідовності, безперервності, автономності навчання, зв'язку навчання з практикою та спеціальних принципах (Основні засади мовної підготовки, 2019, с. 5).

Методи дослідження. Основою реалізації поставленої мети є використання методів аналізу наукової літератури (вивчення проблематики формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів), синтезу (визначення стратегій формування інформаційно-комунікаційних технологій), узагальнення (визначення тенденцій використання ІКТ під час викладання іноземної мови), експериментального методу (дослідження практичних аспектів застосування ІКТ в освітній практиці).

Виклад основного матеріалу. Дослідники розглядають іншомовну підготовку курсантів як невід'ємну складову системи загальної підготовки військовослужбовців та працівників сфери Міністерства оборони України, що має на меті підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно здійснювати професійне спілкування засобами іноземної мови в стандартних і нестандартних ситуаціях (Шостак, Глушаниця, Білоконь, 2023, с. 77).

Зауважимо, що підвищення якості мовної підготовки обумовлена не лише невід-

повідністю вітчизняних стандартів євроатлантичним стандартам мовної освіти та необхідністю розвитку взаємосумісності з партнерами із НАТО, а й у першу чергу необхідністю упровадження нових кваліфікаційних вимог щодо рівня володіння курсантами іноземними мовами.

Як показують дослідження, роль ІКТ та їх впровадження в освітній процес формує якісно нову форму безперервної освіти, основою якої стає цілеспрямована самоосвітня діяльність, що так чи інакше зумовлена використанням ІКТ, адже у нинішніх умовах розвитку суспільства та освітньої галузі ІКТ перестають бути лише допоміжним інструментом для організації навчального процесу, перетворюючись на невід'ємну й самодостатню складову навчання з великим потенціалом. Інформатизація та цифровізація освітньої системи є постійним і неминучим процесом, що визначає вектор розвитку сучасної освіти (Карпенко, 2021, с. 5).

Упродовж вересня-грудня 2024 р. задля уточнення ролі ІКТ нами було проведено анкетування викладачів ВВНЗ, яке передбачало виявлення рівня компетентності у галузі ІКТ під час викладання іноземної мови курсантам. Анкети склались з 38 питань, що укладені відповідно до особливостей освітнього процесу ВВНЗ.

У процесі організації дослідження нами було опитано 57 викладачів іноземної мови з трьох ВВНЗ (Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Військова академія (м. Одеса)). Результати опитування показали, що більшість (78%) опитуваних викладачів не є військовослужбовцями, майже усі викладають англійську мову (98%) та працюють очно (86%). Більшість опитаних викладачів є жіночої статі та мають досвід роботи (понад 10 років і більше – 37%, від 5 до 10 років – 27%), що відображається у осмисленні різних викладацьких стратегій.

Більша частина викладачів (59%) не проходила спеціальних курсів й тренінгів із використання інформаційно-комп'ютерних технологій, натомість це можна пояснити бажанням самостійного оволодіння необхідних умінь і навичок, а також необхідністю по можливості пройти додаткове навчання для підвищення свого рівня цифрової компетентності (53%).

Це підтверджує й оцінка викладачами свого рівня цифрової компетентності – більшість обрала середній рівень (65%), високий лише 21%, натомість низький задекларували 14%.

Щодо питання частоти використання ІКТ під час своїх занять з іноземної мови, думки викладачів були подібними – приблизно половина (41%) вважає, що їх потрібно використовувати часто, натомість більшість (45%) схильна, що це потрібно робити інколи.

Більшість опитаних викладачів (84%) не використовують платні ресурси ІКТ під час підготовки занять з іноземної мови, що свідчить про доступність та адаптивність корпоративних або безкоштовних ресурсів.

Щодо оцінки рівня грамотності курсантів у використанні ІКТ для вивчення іноземної мови думки викладачів розділились – більшість констатує середній рівень (70%), високий відзначає 14%, натомість про низький засвідчують 16%. Така оцінка може виглядати дещо суб'єктивно, адже залежить перш за все від власної обізнаності й компетентності викладачів.

Це питання перегукується із визначення викладачами головних мотиваційних чинників, які спонукають їх до використання ІКТ під час навчання. Абсолютна більшість (49%) вбачають цей зв'язок у підвищенні ефективності заняття, 29% – у підвищенні мотивації курсанта вивчати іноземну мову. Лише незначна кількість викладачів (10%) звертає увагу на потребу в реалізації та вдосконаленні варіативних сучасних методик і форм викладання, та в адаптації навчального матеріалу до рівня й потреб групи (10%).

Вищенаведене питання узгоджується з визначенням конкретної мети/ очікуваних результатів використання ІКТ під час викладання іноземної мови, коли на перше місце виходить вдосконалення мовленнєвої компетенції (29%), на друге знову ж таки підвищення мотивації вивчення мови (27%), на третє варіативна подача навчального матеріалу (20%).

Незначну увагу викладачі приділили можливостям застосування диференційованого підходу (12%), спонуканню до самоосвіти та перевірки рівня засвоєння матеріалу (менше 10%).

Дійсно, вдосконалення мовленнєвої компетенції, змістом якої є знання про точність, адекватність й правильність використання мовних засобів залежно від стилю мовлення, реально відображає рівень знань мови та забезпечує практичне відтворення цих знань та правил у мовленнєвій діяльності (Супрунчук, 2020, с. 138).

Очевидно, що підвищення ефективності навчального заняття з іноземної мови для курсантів є елементом індивідуальних стратегій викладання кожного викладача, що узгоджується з його прагненнями реалізації відповідних дидактичних функцій.

Відповіді на це питання відзначили основну увагу викладачів на комунікативну (35%), розвивальну (27%) та тренувальну (21%), пізнавальну (16%) функції.

Стратегії викладання безпосередньо пов'язані з оцінкою рівня володіння курсантами іноземною мовою, що також уможливає застосування ІКТ (відповіді викладачів тут кардинально протилежні, адже лише 45% використовують це у процесі навчання, а 55% – ні) та проектує це на особистий викладацький досвід щодо ефективності вивчення іноземної мови (61% викладачів відзначають таку ефективність, а 39% – ні).

Серед головних переваг застосування ІКТ в освітньому процесі викладачі найбільше вбачають доступ до сучасних навчальних матеріалів (31%), підвищення ефективності занять (27%) та знову ж таки підвищення мотивації курсантів (19%), яка є системою природних, соціальних і психологічних чинників, що спонукають включитися у процес навчання, впливають на його характер та забезпечують ефективність цього процесу (Калинюк, Лемешко, 2022, с. 80).

Набагато менше уваги звертається на збільшення кількості тренувальних вправ, індивідуальний підхід та економію часу на підготовку до занять з використанням ІКТ.

Серед труднощів застосування ІКТ в освітньому процесі більшість викладачів констатували технічні проблеми (72%) та брак часу для підготовки (20%). Значно менше було відзначено рівень сприйняття матеріалу курсантами, брак часу для самовдосконалення, відсутність можливості обміну досвідом з колегами тощо.

Серед шляхів подолання таких труднощів викладачі відзначали необхідність розширення практики спілкування з носіями мови (67%), більш ефективне використання ІКТ (43%), оновлення матеріально-технічної бази (37%), проведення додаткових занять (16%), збільшення навчальних годин для окремих дисциплін (12%).

З-поміж додаткових ресурсів або підтримки, які необхідні для ефективного використання ІКТ, викладачі в першу чергу звертали увагу на доступ до сучасного обладнання (45%), підтримку технічного персоналу (20%), створення платформ для обміну навчальною інформацією (14%), що, зокрема, стосується використання соціальних мереж і блогів у навчальній діяльності, курси підвищення кваліфікації (12%). Це ж питання піднімала в своїх дослідженнях Т. Тарнавська (Тарнавська, 2013, 136–141), М. Супрун та Ю. Гордієнко (Супрун, Гордієнко, 2021, с. 233–239).

Разом із тим, необхідною умовою застосування ІКТ є врахування військової специфіки освітнього процесу. Курсанти мають тривалі польові виходи, що передбачають практичні заняття з професійних дисциплін в умовах наближених до бойових, стажування, перебуванні на різних локаціях (через блекаути, ракетну небезпеку), тощо. В даному випадку ІКТ відіграють допоміжну, проте важливу роль, адже дають змогу постійно повторювати навчальний матеріал, підтримувати та вдосконалювати розвиток іншомовної компетентності через різні види мовленнєвої діяльності, дистанційно використовуючи зручні інструменти ІКТ.

Результати проведеного опитування підтверджують необхідність дотримання у процесі організації мовної підготовки курсантів зазначених принципів науковості (врахування сучасних підходів до організації навчальної діяльності), системності (створення відповідної системи завдань для оволодіння іншомовною компетенцією), послідовності (підвищення мотивації курсантів), безперервності (реалізація різних стратегій викладання), автономності навчання (врахування специфіки та особливостей ВВНЗ).

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі результатів проведеного дослідження щодо визначення особливостей викладання іноземної (англійської) мови для курсантів немовних спеціальностей у ВВНЗ України у контексті розвитку інформаційно-комунікативних технологій зробимо висновок, що для викладачів є важливими наступні стратегії:

- посилення мотивації курсантів до застосування ІКТ на всіх рівнях викладання іноземної (англійської) мови шляхом спонукання, заохочення та формування відповідного навчального середовища;

- забезпечення постійного доступу та використання сучасних навчальних матеріалів у процесі організації освітнього процесу;

- запровадження цілісної системи інформаційної та методичної підтримки освітнього процесу у ВВНЗ та проходження викладачами відповідних курсів, семінарів, тренінгів;

- створення умов для оптимального поєднання у курсантів розмовних навичок, аудіювання, читання і письма шляхом розширення практики спілкування з носіями мови.

- забезпечення ВВНЗ мультимедійним обладнанням та доступом до мережі Інтернет;

- урахування військової специфіки у зв'язку із можливим тривалим перебування курсантів на різних локаціях.

За результатами проведеного дослідження нами також було встановлено, що викладачі здебільшого мають необхідний досвід проектування, організації та проведення таких занять відповідно до навчальних планів та програм.

Перспективними подальшими дослідженнями у даному напрямку є розробка та обґрунтування актуальних методів і прийомів формування ІКТ у контексті викладання іноземної (англійської) мови для курсантів немовних спеціальностей у ВВНЗ.

Список бібліографічних посилань

- Каляничук, Лемешко, 2022 – Каляничук, М., Лемешко, О. (2022). Розвиток навчальної мотивації курсантів до вивчення іноземної мови. *Збірник наукових праць Національної академії прикордонних військ України. Серія: Педагогічні науки*, 1(28), 1: 74–89.
- Карпенко, 2021 – Карпенко, М.М. (2021). Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес як один із ключових напрямів розвитку сучасної освіти. *Національний інститут стратегічних досліджень*, Рр. 1–5. URL: <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2021-09/navchalnyi-protses.pdf>
- Основні засади мовної підготовки, 2019 – Основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України: затв. МО України 08.08.2019. 34 с. URL: <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf>
- Супрун, Гордієнко, 2021 – Супрун, М., Гордієнко, Ю. (2021). Використання ІКТ у процесі навчання англійської мови при підготовці студентів гуманітарних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 39(3): 233–239.
- Супрунчук, 2020 – Супрунчук, Ю.О. (2020). Формування мовленнєвої компетентності курсантів у процесі самостійної підготовки: категоріально-понятійний аналіз. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 71(1): 176–180.
- Тарнавська, 2013 – Тарнавська, Т.В. (2013). Використання соціальних мереж і блогів у навчанні. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки*, 186(1): 136–141.

Шостак, Глушаниця, Білоконь, 2023 – Шостак, О.Г., Глушаниця, Н.В., Білоконь, Г.М. (2023). Принципи організації процесу мовної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» [Херсонський державний університет]*, 101: 74–81.

References

- Kalyniuk, M., Lemeshko, O. (2022). Development of cadets' educational motivation to learn a foreign language. *Collection of scientific works of the National Academy of Border Troops of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 1(28), 1: 74–89 [in Ukr.].
- Karpenko, M.M. (2021). Integration of information and communication technologies into the educational process as one of the key areas of development of modern education. *National Institute for Strategic Studies*, Рр. 1–5. Retrieved from <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2021-09/navchalnyi-protses.pdf> [in Ukr.].
- Basic principles of language training of personnel in the system of the Ministry of Defence of Ukraine. approved by the Ministry of Defense of Ukraine on August 8, 2019. 34 p. Retrieved from <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf> [in Ukr.].
- Suprun, M., Hordiienko, Y. (2021). The use of ICT in the process of teaching English in the training of students of humanitarian specialties. *Topical issues of the humanities*, 39(3): 233–239 [in Ukr.].
- Suprunchuk, Y.O. (2020). Formation of cadets' speech competence in the process of independent training: a categorical and conceptual analysis. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*, 71(1): 176–180 [in Ukr.].
- Tarnavska, T.V. (2013). The use of social networks and blogs in education. *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Philological sciences*, 186(1): 136–141 [in Ukr.].
- Shostak, O.G., Glushanytsia, N.V., Bilokon, H.M. (2023). Principles of organisation of the process of language training of cadets of higher military educational institutions. *Collection of scientific works 'Pedagogical Sciences [Kherson State University]*, 101: 74–81 [in Ukr.].

ROMASHKO OIha

Postgraduate student at the Department of General and Higher Education Pedagogy,
Ivan Franko National University of Lviv;
Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy

STRATEGIES FOR IMPLEMENTING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS DURING FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO CADETS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Summary. The article considers the peculiarities of implementing strategies for information and communication technologies (ICT) in the educational process of higher military educational institutions during the teaching of foreign languages. The current principles of teaching foreign (English) languages to cadets of non-linguistic specialties are defined, emphasizing their foreign language training as an integral component of the overall training system for military personnel. The integration of ICT into the educational process establishes a qualitatively new form of lifelong learning, based on purposeful self-educational activities.

During the research, 57 foreign language teachers from three higher military educational institutions were interviewed. It is substantiated that the consideration of the military-specific features of the educational process is a necessary condition for the application of ICT. The article identifies the actual strategies of teaching foreign

(English) language to cadets of non-linguistic specialties in higher military educational institutions of Ukraine in the context of the development of ICT, including enhancing motivation, access to modern educational materials, and providing a comprehensive system of informational and methodological support for the educational process, etc.

Furthermore, the research suggests that the strategic incorporation of ICT will not only improve the efficiency of language learning but also prepare cadets for the digitalized world they will encounter in both military operations and international diplomacy. By promoting self-directed learning through ICT tools, cadets are empowered to manage their own educational paths, fostering autonomy and adaptability - traits that are essential in the rapidly evolving demands of modern military service.


In conclusion, the study underscores the potential of ICT to transform foreign language education in military settings. The successful integration of these technologies,


aligned with the specific needs of cadets and the military education system, will lead to a more effective, flexible, and dynamic approach to language training that ensures cadets are well-prepared to engage in global and intercultural communication within their military careers.

Keywords: *information and communication technologies; teaching strategies; educational process; higher*

military educational institutions; foreign (English) language; cadets of non-linguistic specialties; experiment; self-educational activities.


*Одержано редакцією 28.03.2025
Прийнято до публікації 14.04.2025*

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-70-80>

 <https://orcid.org/0000-0002-4506-8020>


МЕДВІДЬ Михайло

доктор економічних наук, професор,
професор катедри технологічної і професійної освіти,
Глухівський національний університет імені Олександра Довженка,
e-mail: medvidmm@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-9520-787X>


МЕДВІДЬ Юлія

кандидатка педагогічних наук, старша дослідниця,
старша наукова співробітниця науково-організаційного відділу,
Київський інститут Національної гвардії України,
e-mail: medvidj84@ukr.net

 <https://orcid.org/0009-0004-4238-7589>


СОВІНСЬКИЙ Сергій

аспірант катедри технологічної і професійної освіти,
Глухівський національний університет імені Олександра Довженка,
e-mail: sovinskij@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-6437-197X>


СУСЛОВ Роман

аспірант катедри технологічної і професійної освіти,
Глухівський національний університет імені Олександра Довженка,
e-mail: romansuslov78@icloud.com

 <https://orcid.org/0009-0004-2261-7906>

НИКОНЕНКО Андрій

аспірант катедри технологічної і професійної освіти,
Глухівський національний університет імені Олександра Довженка,
e-mail: ukraine.kiev1@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3754-1623>

ПАШИНСЬКИЙ Андрій

аспірант катедри технологічної і професійної освіти,
Глухівський національний університет імені Олександра Довженка,
e-mail: pashinsky82@gmail.com

УДК 378.6:351.743(477)(043.3)(045)

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ФОРМУВАНЬ: ЗАКОНОМІРНОСТІ ЗМІН ПІДХОДІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті за результатами проведеного дослідження із застосуванням методів наукового дослідження аналізу, синтезу та моделювання

– уточнено сутність компетентності майбутнього офіцера військового формування;

– обґрунтовано необхідність перегляду системи компетентностей майбутніх офіцерів;

– ідентифіковано нові необхідні та раніш визначені компетентності, рівень сформованості яких необхідно переглянути (здатність здійснювати підготовку дорослих; здатність виживати в умовах бойових дій; здатність застосовувати штатне озброєння підрозділу; здатність застосовувати засоби радіоелектронної боротьби);

– визначено нові підходи у професійній підготовці майбутніх офіцерів військових формувань

(навчання майбутніх офіцерів діяти в умовах невизначеності; вивчення досвіду практичної діяльності (бойового досвіду) та його впровадження в освітній процес; опанування сучасних технологій (штучний інтелект, безпілотні літальні апарати, засоби РЕБ тощо));

– виявлено закономірності змін підходів у професійній підготовці майбутніх офіцерів (здійснюється разом з розвитком науково-технічного прогресу; зміст професійної підготовки наближається до змісту бойових умов; уніфікація стандартів в умовах міжнародного партнерства та взаємодії при сумісному виконанні службово-бойових завдань; освіта стає персоналізованою, мобільною, безперервною).

Подальшого розвитку набула змістово-функціональна компетентнісно зорієнтована

модель професійної підготовки майбутніх офіцерів військових формувань.

Ключові слова: компетентності; майбутні офіцери; курсанти; військові формування; Національна гвардія України; освітній процес; професійна підготовка; вищий військовий навчальний заклад; бойовий досвід; закономірності; модель; *Steel Beasts Pro*; технології.

Постановка проблеми. Зовнішнє середовище зазнає суттєвих трансформацій, що безпосередньо впливають на зміст підготовки військових фахівців. Серед ключових змін, що актуалізують необхідність перегляду системи компетентностей майбутніх офіцерів військових формувань, можна виділити такі:

1. Збройна агресія та гібридна війна – вимагає від офіцерів здатності діяти в умовах бойових дій, динамічної зміни обстановки, психологічного тиску та інформаційних атак (Medvid et al., 2024).

2. Інтеграція в євроатлантичний безпечний простір. Адаптація до стандартів НАТО передбачає розвиток нових управлінських та мовних компетентностей (Medvid, Zvieriev, 2017).

3. Цифровізація та кіберзагрози. Широке впровадження цифрових технологій у військову справу вимагає високого рівня цифрової грамотності, навичок кіберзахисту та роботи з інформаційними системами (Medvid et al., 2024).

4. Соціальні та культурні трансформації. Зміни у сприйнятті ролі армії, соціальних очікуваннях, гендерна рівність у військах – усе це формує нові вимоги до етичних, комунікативних та психологічних компетентностей офіцера (Медвідь, Медвідь, Мусевич, 2022).

5. Необхідність оперативного прийняття рішень у кризових ситуаціях – вимагає розвитку у майбутніх офіцерів військових формувань критичного мислення, стресостійкості та здатності швидко адаптуватися до нових умов (Medvid et al., 2024).

Під час війни зростає усвідомлення цінності кожного солдата, цивільної людини. Командир не лише здійснює управління, а й відповідає за життя підлеглих. Зазначені чинники вимагають системного перегляду підходів до підготовки майбутніх офіцерів і розвитку компетентісно орієнтованої моделі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вирішенню зазначеної практичної проблеми присвячено багато праць, які доцільно кластеризувати за напрямками:

Визначення компетентностей. Багато досліджень акцентують увагу на необхідності чіткого визначення компетентностей, які повинні бути сформовані у май-

бутніх офіцерів. Це можуть бути як професійні, так і особистісні компетентності, такі як лідерство (О. Бойко (Бойко, 2015), Н. Зарічанська, О. Поп, Ю. Колядич (Зарічанська, Поп, Колядич, 2024), М. Ктіторов, А. Пугач (Ктіторов, Пугач, 2024)), комунікація (І. Лисичкіна, О. Лисичкіна (Лисичкіна, Лисичкіна, 2022), В. Посмітна (Посмітна, 2024)), критичне мислення (І. Ковальчук (Ковальчук, 2018)) тощо.

Кадрове забезпечення. Дослідження підкреслюють важливість кадрового забезпечення, яке включає підбір, підготовку та розвиток викладацького складу, здатного ефективно навчати майбутніх офіцерів (В. Криворучко, А. Курбатов, М. Гавришук, М. Семенов (Медвідь ті ін., 2023а), І. Радомський (Радомський, 2024)). Якісний кадровий склад є запорукою успішної реалізації освітніх програм та програм навчальних дисциплін (М. Ктіторов (Медвідь, Медвідь, Ктіторов, 2023)).

Методи навчання. В публікаціях часто розглядають різноманітні методи та підходи до навчання, які сприяють формуванню компетентностей майбутніх офіцерів військових формувань (Н. Зарічанська, О. Поп, Ю. Колядич (Зарічанська, Поп, Колядич, 2024), О. Павленко, С. Заболотний, О. Заболотна, Н. Потапчук, І. Ковальська (Павленко та ін., 2024)).

Це можуть бути інтерактивні методи (В. Аніщенко, Н. Разумейко (Аніщенко, Разумейко, 2022), Н. Івасів, М. Козяр (Івасів, Козяр, 2020), М. Короткіх, Ю. Лісніченко (Короткіх, Лісніченко, 2022), В. Романюк, А. Лещенко (Романюк, Лещенко, 2023)), кейс-методи (В. Курок, Г. Луценко, В. Зінченко (Курок, Луценко, Зінченко, 2024), А. Плаксін (Плаксін, 2023)), а також використання технологій у навчальному процесі (В. Райко, М. Мацишин, В. Мірошніченко (Райко, Мацишин, Мірошніченко, 2022), О. Шагова (Шагова, 2022)).

Практична підготовка. Важливим аспектом є акцент на практичній підготовці, яка дозволяє майбутнім офіцерам застосувати теоретичні знання на практиці. Дослідження показують, що практичний досвід значно підвищує ефективність навчання (Р. Кізян та С. Совінський (Кізян, Совінський, 2025)).

Результати аналізу останніх досліджень та публікацій дають підстави стверджувати, що формування компетентностей майбутніх офіцерів військових формувань є складним і багатогранним процесом, який вимагає комплексного підходу та постійного вдосконалення змісту освітніх програм та програм навчальних дисциплін (у тому числі за працями М. Ктіорова (Медвідь, Медвідь, Ктіторов, 2023), А. Плаксіна,

В. Дем'янишина, В. Власюка, А. Нетребенка (Медвідь та ін., 2025)). В проаналізованих дослідженнях не згадується про необхідність перегляду системи компетентностей майбутніх офіцерів військових формувань, але ідентифікуються нові. Це в свою чергу потребує перегляду підходів до підготовки майбутніх офіцерів і розвитку компетентнісно орієнтованої моделі навчання.

Мета дослідження полягає у обґрунтованні необхідності перегляду системи компетентностей майбутніх офіцерів та виявленні закономірностей змін підходів професійної підготовки майбутніх офіцерів військових формувань.

Виклад основного матеріалу дослідження. В пункті 13 частини першої статті 1 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що «компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» (Закон Про вищу освіту, 2014). Відповідно компетентність майбутнього офіцера військового формування – його якість провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації, умінь та навичок у його застосуванні, способів мислення та поглядів щодо прийняття рішень для виконання службово-бойових завдань, враховуючи, що найбільшою цінністю є життя людини.

На підставі результатів аналізу вивчення та впровадження бойового досвіду в освітній процес до нових необхідних та раніш визначених компетентностей майбутніх офіцерів військових формувань, рівень сформованості яких необхідно переглянути, слід віднести:

- здатність здійснювати підготовку дорослих;
- здатність виживати в умовах бойових дій;
- здатність застосовувати штатне озброєння підрозділу;
- здатність застосовувати засоби радіоелектронної боротьби (РЕБ).

Здатність здійснювати підготовку дорослих. Враховуючи демографічну ситуацію в державі (Medvid, Komisarov, Merdova, 2018), новими умовами середовища діяльності майбутніх офіцерів стало збільшення середнього віку підлеглого особового складу, який часто перевищує вік випускника вищого військового навчального закладу. Це призводить до виникнення проблем у підготовці підлеглого особового складу. У Рекомендаціях ЮНЕСКО 1976 р. зазначалося, що «підготовка до навчання

дорослих повинна передбачати знання з теорії освіти дорослих» (UNESCO, 1976).

Здатність виживання в умовах бойових дій. Нормативно-правовими актами визначено, що загальна відповідальність за збереження життя військовослужбовців та організацію медичного забезпечення військ (сил) покладається на командувачів (командирів) всіх рівнів військового управління. Враховуючи те, що медична евакуація є важливою складовою лікувально-евакуаційних заходів в системі медичного забезпечення військового формування, загальна відповідальність за розшук, збір, винос (вивіз) поранених з поля бою та проведеної передової медичної евакуації покладається на командирів військових підрозділів, військових частин (з'єднань), як головних дійових осіб, від волі та рішень яких залежить розвиток подій на полі бою (Zahovskiy, Livinskiy, 2024). Зазвичай пораненому військовослужбовцю необхідна термінова медична допомога вже у ході бою і дуже важливо, щоб він отримав цю допомогу у найкоротшій термін, бо час працює проти нього починаючи з моменту поранення. З цього часу починає діяти правило так званої «золотої години», яке є ключовим поняттям у сучасній тактичній медицині. Тобто між пораненням та отриманням кваліфікованої медичної допомоги у медичному пункті є 60 хвилин. Якщо допомога буде надана протягом першої години після поранення, то ймовірність врятувати життя постраждалого зростає до 90%. Затримка у наданні медичної допомоги на дві години стрімко зменшує відсоток врятованих після поранення до 10% (Золота година, 2025).

Здатність застосовувати штатне озброєння підрозділу. Стандартами, за якими майбутнім офіцерам присвоюється кваліфікація офіцера тактичного рівня, передбачено, що об'єктом предметної області професійної підготовки є експлуатація і бойове застосування озброєння та військової техніки, а також формування таких компетентностей як «здатність застосовувати штатне озброєння та військову техніку підрозділу» та «здатність визначати (ідентифікувати) та описувати зразки озброєння та військової техніки армій держав-членів НАТО і противника на основі знань їх основних технічних характеристик і розуміння способів їх дій» (Стандарт ВО 253 «Військове управління», 2019). Проте, за результатами аналізу досвіду ведення бойових дій, виявлені постійні зміни в забезпеченні озброєнням підрозділів як противника так і військових формувань України, що впливає у цілому на формування зазначених здатностей у май-

бутніх офіцерів, на їх готовність до ведення бойових дій. Це є також практичною проблемою професійної підготовки (Медвідь та ін., 2023b).

Здатність застосовувати засоби РЕБ. Зростаюча увага зарубіжних військових відомств та інших силових структур до питань захисту від безпілотних літальних апаратів, обумовлене їх широким поширенням, постійним вдосконаленням технологій створення і застосування, можливістю їх використання потенційним противником, терористичними і екстремістськими організаціями, істотно підвищують роль комплексів і засобів безпілотних літальних апаратів. Удосконалення методів і технічних засобів боротьби з безпілотними літальними апаратами в найближчій і довгостроковій перспективі залишиться одним з найважливіших напрямків підвищення ефективності систем протиповітряної оборони збройних сил різних держав, в тому числі і військових формувань України (Ярош, Гур'єв, 2022).

Концепцією трансформації системи військової освіти, затвердженою постановою Кабінету Міністрів України від 15.12.1997 № 1410 (зі змінами в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 30.12.2022 № 1490) (Концепція трансформації ВО, 2022), визначено, що здобуття тактичного рівня військової освіти здійснюється курсантами за освітніми програмами відповідних спеціальностей з одночасним опануванням освітніх програм професійної військової освіти базового (L-1A) та фахового (L-1B) курсів тактичного рівня. На базовому курсі тактичного рівня професійної військової освіти (L-1A) здійснюється загальновійськова підготовка (ОП Базовий курс тактичного рівня, 2024). Перелік освітніх компонент ОП професійної військової освіти «Базовий курс тактичного рівня L-1A» у версії 2024 року зазнав змін у порівнянні з версією 2022 року: вилучено освітню компоненту «Морально-психологічне забезпечення підготовки та застосування військових формувань», добавлено – «Основи організації та ведення боротьби в електромагнітному середовищі та кіберпросторі», «Основи застосування безпілотних систем тактичного класу»; збільшено мінімальний обсяг освітньої компоненти «Бойова система виживання воїнів (у тому числі тактична медицина)» від 2 до 3 кредитів ЄКТС тощо.

Закономірності змін – це фундаментальні принципи, що регулюють взаємозв'язки між об'єктами, явищами та процесами у світі. Вони відображають повторюваність та стабільність у процесах, дозволяючи передбачати та моделювати зміни. Зако-

номірність зв'язку між соціальними процесами та освітніми процесами – соціальний розвиток суспільства має вплив на освітній процес, і навпаки.

Основним недоліком застосування традиційних підходів формування компетентностей майбутніх офіцерів військового формування є відсутність системного оцінювання реальної готовності до дій у бойових умовах. Новими підходами у підготовці є:

1) навчання майбутніх офіцерів діяти в умовах невизначеності;

2) вивчення досвіду практичної діяльності (бойового досвіду) та його впровадження в освітній процес;

3) опанування сучасних технологій (штучний інтелект, безпілотні літальні апарати (БПЛА), засоби РЕБ тощо).

Навчання майбутніх офіцерів діяти в умовах невизначеності – створення спеціально організованого навчального середовища, де курсанти не лише навчаються формувати вірні відповіді, а й приймати рішення в умовах для яких немає чітких інструкцій або ситуація постійно змінюється. Наприклад, на сьогодні в Україні для підготовки військовослужбовців активно використовується Steel Beasts. Це дозволяє ефективно тренувати офіцерів і сержантів у сфері військового управління. За допомогою цього симулятора командир може:

– розробити завдання для свого підрозділу, вказавши точну кількість військовослужбовців і техніки, залученої для виконання бойового завдання;

– вказати число живої сили та техніки противника, позначити їхні позиції;

– вказати для свого підрозділу маршрут наступу й спостерігати за діями противника;

– відтворити через програму безліч варіантів виконання операції, визначити який з них був найефективніший, і саме його застосувати на практиці.

З навчальною метою Steel Beasts використовують військові формування Австралії, Австрії, Канади, Чилі, Данії, Канади, Чилі, Фінляндії, Нідерландів, США та інших країн (Steel Beasts Pro, 2024). Київський інститут Національної гвардії України в професійній підготовці майбутніх офіцерів застосовує згаданий програмний продукт (Імітація бою, 2025).

Звертаючи увагу на необхідність застосування підходу «навчати майбутніх офіцерів діяти в умовах невизначеності» доцільно переглянути зміст постанови Кабінету Міністрів України від 19.05.2021 № 497 «Про атестацію здобувачів ступеня фахової освіти та ступенів вищої освіти на

першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях у формі єдиного кваліфікаційного іспиту» (Про атестацію здобувачів фахової освіти, 2021), а саме вилучити з неї спеціальності підготовки майбутніх офіцерів на першому (бакалаврському) рівні, а на атестацію вносити комплексний екзамен з декількох основних освітніх компонентів з використанням Steel Beasts.

Вивчення досвіду практичної діяльності (бойового досвіду) та його впровадження в освітній процес – дане питання розкрито у наукових працях (Медвідь ті ін., 2023а; Медвідь, Медвідь, Ктіторов, 2023), а саме визначено відповідну методiku та педагогічні умови.

Опанування сучасних технологій (штучний інтелект, БПЛА, засоби РЕБ тощо). Якщо безпілотні літальні апарати та засоби РЕБ уже вивчаються у вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) шляхом реалізації окремих освітніх компонентів, то напрями застосування штучного інтелекту в освітньому процесі слід розглянути. Штучний інтелект – це інструмент, що розширює можливості підготовки. Його інтеграція в освітній процес дозволяє зробити підготовку більш гнучкою, ефективною і наближеною до реалій сучасного бойового простору. Зі постійним розвитком штучного інтелекту, його інтеграцію в систему слід проводити обережно, щоб максимізувати його переваги, одночасно пом'якшуючи його ризики. До основних напрямів застосування штучного інтелекту в освітньому процесі відносимо:

1. Інтелектуальні тренажери та симулятори бойових умов – використання віртуальної реальності та систем штучного інтелекту для відтворення реалістичних бойових сценаріїв, що дає можливість діяти курсантам в умовах невизначеності та високого стресу (зокрема в Київському інституті Національної гвардії України при використанні програмного продукту Steel Beasts залучають штучний інтелект з метою його використання для формування і реалізації рішень зі сторони противника за сценаріями імітації бою).

2. Адаптивне навчання – платформи штучного інтелекту можуть аналізувати прогрес кожного майбутнього офіцера (сильні й слабкі сторони) та надавати їм індивідуальні навчальні матеріали (рекомендуючи повторення матеріалу чи виконати додаткові завдання), підлаштовуючи подання матеріалу до темпу сприйняття (наприклад, система може підлаштовувати складність симуляцій бою залежно від навичок курсанта).

3. Мовна та комунікативна підготовка – застосування чат-ботів та мовних тренажерів з підтримкою штучного інтелекту доцільно застосовувати для вдосконалення знань іноземних мов (Лебошина, Черкашина, Харатян, 2024).

Отже, перевагами впровадження штучного інтелекту в освітній процес ВВНЗ: персоналізація освітнього процесу, підвищення мотивації через ігрові та реалістичні сценарії, оптимізація часу викладача за рахунок автоматизованого тестування та зворотного зв'язку.

Закономірності змін підходів у професійній підготовці майбутніх офіцерів військових формувань проявляється у постійному пристосуванні системи військової освіти до нових викликів, технологій, типів війн і потреб військових формувань. Основними такими закономірностями є:

– зростання ролі soft skills у поєднанні з технічними знаннями;

– оновлення змісту освітніх програм здійснюється разом з розвитком науково-технічного прогресу;

– зміст професійної підготовки наближається до змісту бойових умов;

– уніфікація стандартів в умовах міжнародного партнерства та взаємодії при сумісному виконанні службово-бойових завдань;

– освіта стає персоналізованою, мобільною, безперервною.

Змістово-функціональна компетентнісно орієнтована модель професійної підготовки майбутніх офіцерів військових формувань – це модель, яка поєднує структурні елементи змісту військової освіти та функції підготовки, орієнтуючись на формування компетентностей майбутніх офіцерів.

Блоками запропонованої нами моделі (рис.) є: методологічно-цільовий, організаційно-змістовий та результативний.

Методологічний цільовий блок містить:

– переглянуту систему компетентностей майбутніх офіцерів;

– визначені нові підходи у професійній підготовці майбутніх офіцерів військових формувань;

– виявлені закономірності змін підходів у професійній підготовці майбутніх офіцерів.

Організаційно-змістовий блок містить складники забезпечення змісту освіти за основними функціями підготовки. Основними функціями в такій моделі є:

– освітня функція – засвоєння теоретичних знань;

- виховна функція - формування патріотизму, моральної стійкості;
- практична функція - застосування знань у змодельованих або реальних ситуаціях;
- комунікативна функція - навчання ефективній взаємодії в підрозділі;
- інноваційна функція - адаптація до змін і нових технологій.

- Результативний блок містить очікувані результати професійної підготовки. До них відносимо:
- високий рівень бойової готовності;
 - гнучкість та ініціативність у прийнятті рішень;
 - стійкість до стресу та морально-етична надійність;
 - відповідність до міжнародних стандартів офіцерської підготовки.

Методологічно-цільовий блок	Нові необхідні та раніш визначені компетентності, рівень сформованості яких необхідно переглянути	Нові підходи у професійній підготовці	Закономірності змін підходів у професійній підготовці
	здатність здійснювати підготовку дорослих; здатність виживати в умовах бойових дій; здатність застосовувати штатне озброєння підрозділу; здатність застосовувати засоби радіоелектронної боротьби (РЕБ).	навчання майбутніх офіцерів діяти в умовах невизначеності; вивчення досвіду практичної діяльності (бойового досвіду) та його впровадження в освітній процес; опанування сучасних технологій (штучний інтелект, безпілотні літальні апарати, засоби РЕБ тощо).	зростання ролі soft skills у поєднанні з технічними знаннями; оновлення змісту освітніх програм здійснюється разом з розвитком науково-технічного прогресу; зміст професійної підготовки наближається до змісту бойових умов; уніфікація стандартів в умовах міжнародного партнерства та взаємодії при сумісному виконанні службово-бойових завдань; освіта стає персоналізованою, мобільною, безперервною.

Організаційно-змістовий блок	Складники забезпечення змісту освіти	кадрове забезпечення	навчально-методичне забезпечення	інформаційне забезпечення	матеріально-технічне забезпечення
	Функції підготовки				
	освітня функція	викладачі з досвідом освітньої діяльності із дорослими	програми з андрагогіки, тренінги з навчання дорослих	доступ до освітніх платформ, бібліотек, електронних бібліотек	аудиторії, мультимедійне обладнання, електронні дошки
	виховна функція	наставництво офіцерів з бойовим досвідом	вправи на стресостійкість, мотиваційні тренінги	відеоматеріали з реальних операцій, психологічні платформи	психотренажери, середовища для моделювання екстремальних умов
	практична функція	викладачі та інструктори з бойовим досвідом, оператори РЕБ	кейси, тактичні вправи, курси з виживання, підготовка до бойових умов, бойове згадження	відеоінструкції, AR-сценарії бою, симуляції використання озброєння, бази даних з бойових операцій, відеоаналіз реальних подій	використання тренажерів, симуляцій та віртуального навчання, стрільбища, макети РЕБ, симулятори виживання
	комунікативна функція	викладачі з досвідом міжвідомчої та міжнародної комунікації	курси управлінської комунікації та тактичного командування	військові CRM-системи, міжмережеві канали зв'язку	засоби шифрованого зв'язку, інтерактивні столи для групової роботи
інноваційна функція	інженери РЕБ, спеціалісти з цифрової трансформації у військовому формуванні	використання інноваційних тактик у симуляціях	аналітичні системи для управління озброєнням, цифрові карти, ситуаційні центри	сервери, лабораторії РЕБ, спеціалізовані ПЗ, симулятори з РЕБ	

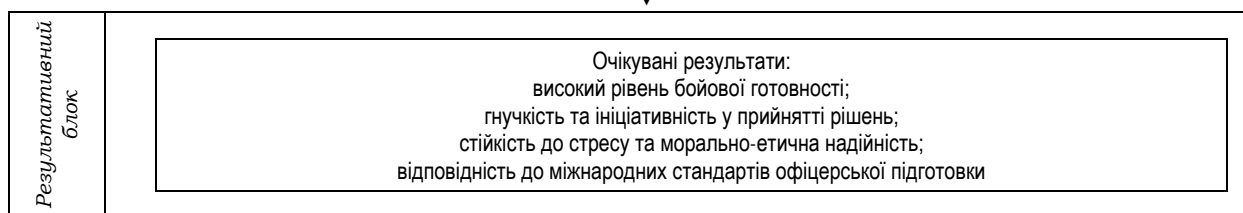


Рис. 1. Змістово-функціональна компетентнісно орієнтована модель професійної підготовки майбутніх офіцерів військових формувань

Висновки і перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного дослідження, застосовуючи методи наукового дослідження аналіз, синтез та моделювання отримано такі наукові результати:

– уточнено сутність компетентності майбутнього офіцера військового формування;

– обґрунтовано необхідність перегляду системи компетентностей майбутніх офіцерів;

– ідентифіковано нові необхідні та раніш визначені компетентності, рівень сформованості яких необхідно переглянути (здатність здійснювати підготовку дорослих; здатність виживати в умовах бойових дій; здатність застосовувати штатне озброєння підрозділу; здатність застосовувати засоби радіоелектронної боротьби (РЕБ));

– визначено нові підходи у професійній підготовці майбутніх офіцерів військових формувань (навчання майбутніх офіцерів діяти в умовах невизначеності; вивчення досвіду практичної діяльності (бойового досвіду) та його впровадження в освітній процес; опанування сучасних технологій (штучний інтелект, БПЛА, засоби РЕБ тощо));

– виявлено закономірності змін підходів у професійній підготовці майбутніх офіцерів (здійснюється разом з розвитком науково-технічного прогресу; зміст професійної підготовки наближається до змісту бойових умов; уніфікація стандартів в умовах міжнародного партнерства та взаємодії при сумісному виконанні службово-бойових завдань; освіта стає персоналізованою, мобільною, безперервною);

– набула подальшого розвитку змістово-функціональна компетентнісно орієнтована модель професійної підготовки майбутніх офіцерів військових формувань.

Подальші дослідження будуть присвячені експериментальній перевірці реалізації змістово-функціональної компетентнісно орієнтованої моделі професійної підготовки майбутніх офіцерів військових формувань.

Список бібліографічних посилань

- Аніщенко, Разумейко, 2022 – Аніщенко, В., Разумейко, Н. (2022). Формування професійної компетентності офіцерів сектору безпеки та оборони України на основі використання інтерактивних методів навчання, *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 18: 98–103.
- Бойко, 2015 – Бойко, О.В. (2015). Трансформаційне лідерство як концептуальна основа формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних Сил України. *Військова освіта*, 2: 32–40.
- Закон Про вищу освіту, 2014 – Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://surl.li/qkwjxl>.
- Зарічанська, Поп, Колядич, 2024 – Зарічанська, Н.В., Поп, О.Ю., Колядич, Ю.В. (2024). Основні методологічні підходи в формуванні лідерської компетентності майбутніх офіцерів збройних сил України. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 74: 167–176.
- Золота година, 2025 – «Золота година» пораненого солдата (2025). Новини ветеранів зі всієї України. URL: <https://surl.li/lsmgaw>.
- Івасів, Козяр, 2020 – Івасів, Н., Козяр, М. (2020). Застосування інтерактивних методів навчання у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. *Імідж сучасного педагога*, 3: 36–39.
- Імітація бою, 2025 – Імітація бою: як працює симулятор Steel Beasts. *Facebook*. URL: <https://surl.li/vixsiz>.
- Кізян, Совінський, 2025 – Кізян, Р.В., Совінський, С.Є. (2025). Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ під час проведення комплексних польових занять. *Проблеми правоохоронної та освітньої діяльності*, 1: 59–69. Doi: <https://doi.org/10.59226/3041-1971.1.2025.59-69>.
- Ковальчук, 2018 – Ковальчук, І.С. (2018). Використання технологій критичного мислення у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*, 81(2): 139–142.
- Концепція трансформації ВО, 2022 – Концепція трансформації системи військової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 р. № 1410 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2022 р. № 1490). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text>.
- Короткіх, Лісніченко, 2022 – Короткіх, М.А., Лісніченко, Ю.М. (2022). Інтерактивні методи як засіб формування професійної компетентності майбутніх офіцерів. *Інноваційна педагогіка*, 54(2): 163–166.
- Ктігоров, Пугач, 2024 – Ктігоров, М.О., Пугач, А.В. (2024). Формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів нгу в контексті нової парадигми військової освіти. *Проблеми правоохоронної та*

- освітньої діяльності, 1: 37–45. URL: <https://doi.org/10.59226/3041-1971.1.2024.37-45>
- Курок, Луценко, Зінченко, 2024 – Курок, В.П., Луценко, Г.В., Зінченко, В.П. (2024). Застосування кейс-методу в процесі формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 3: 10–17.
- Лебошина, Черкашина, Харатян, 2024 – Лебошина, Н., Черкашина, Ю., Харатян, Е. (2024). Імплементція технологій штучного інтелекту (Chat GPT) в систему підготовки військових спеціалістів. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 2: 351–359.
- Лисичкіна, Лисичкіна, 2022 – Лисичкіна, І.О., Лисичкіна, О.О. (2022). Сучасний військовий соціолект як проблема міжкультурної комунікації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 56: 272–274.
- Медвідь та ін., 2023b – Медвідь, М.М., Бірюков, О.І., Ніконенко, А.М., Задорожний, К.А., Повар, О.В., Магмет, Т.М. (2023). Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів здатності до застосування штатного озброєння підрозділу. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2: 39–48.
- Медвідь та ін., 2025 – Медвідь, М.М., Плаксін, А.А., Дем'янишин, В.М., Власюк, В.В., Нетребенко, А.О. (2025). Методика перегляду змісту освітньої програми вищого військового навчального закладу. *Проблеми правоохоронної та освітньої діяльності*, 1. С. 48–58. Doi: <https://doi.org/10.59226/3041-1971.1.2025.48-58>.
- Медвідь та ін., 2023a – Медвідь, М.М., Криворучко, В.О., Курбатов, А.А., Гавришук, М.М., Ніконенко, А.М., Семенов М.В. (2023). Вивчення та впровадження бойового досвіду як передумова формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 4: 66–74. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-66-74>
- Медвідь, Медвідь, Кігіторов, 2023 – Медвідь, М.М., Медвідь, Ю.І., Кігіторов, М.О. (2023). Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку: монографія / за заг. ред. проф. М.М. Медвідя. Київ. 107 с. URL: <https://surl.cc/tcdpcta>
- Медвідь, Медвідь, Мусевич, 2022 – Медвідь, М.М., Медвідь, Ю.І., Мусевич, Р.Ю. (2022). Теоретичні основи реалізації політики забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у військових формуваннях. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*, 1: 16–23. URL: <https://doi.org/10.59226/2786-6920.1.2022.16-23>
- ОП Базовий курс тактичного рівня, 2024 – Освітня програма професійної військової освіти «Базовий курс тактичного рівня L-1A»: військова навчально-методична публікація начальникам (викладачам, інструкторам) ВВНЗ (ВНП ЗВО) ЗС України з організації та проведення базового курсу тактичного рівня L-1A від 06.2024 ВП 7-00(341)345.61. Центральне управління військової освіти Генерального штабу Збройних Сил України. 139 с.
- Павленко та ін., 2024 – Павленко, О., Заболотний, С., Заболотна, О., Потапчук, Н., Ковальська, І. (2024). Інноваційні підходи до формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах України. *Освітнологічний дискурс*, 4: 53–63.
- Плаксін, 2023 – Плаксін, А.А. (2023). Використання кейс-технологій під час викладання дисциплін військово-професійного спрямування у підготовці майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*, 1: 29–33.
- Посмітна, 2024 – Посмітна, В.В. (2024). Упровадження комунікативної стратегії взаємодії між учасниками військового дискурсу в контексті стратегічних комунікацій. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Філологічні науки*, 2: 291–297.
- Про атестацію здобувачів фахової освіти, 2021 – Про атестацію здобувачів ступеня фахової освіти та ступенів вищої освіти на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях у формі єдиного кваліфікаційного іспиту: постанова Кабінету Міністрів України від 19.05.2021 № 497. URL: <https://surl.li/edwqet>.
- Радомський, 2024 – Радомський, І.П. (2024). Професійний розвиток науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів в сучасних реаліях. *Суспільство та національні інтереси*, 8: 341–349.
- Райко, Мацишин, Мірошніченко, 2022 – Райко, В., Мацишин, М., Мірошніченко, В. (2022). Використання тренінгових технологій для формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 2: 461–473.
- Романюк, Лещенко, 2023 – Романюк, В.А., Лещенко, А.В. (2023). Інтерактивні методи навчання у формуванні професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України в умовах воєнного стану. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*, 1: 34–41.
- Стандарт ВО 253 «Військове управління», 2019 – Стандарт вищої освіти за спеціальністю 253 «Військове управління (за видами збройних сил)» для другого (магістерського) рівня вищої освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 24.05.2019 № 724. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/646/64663/5cee7555bc33d723181570.pdf>.
- Шагова, 2022 – Шагова, О.Ю. (2022). STEM-технології як основа реалізації компетентнісного підходу при підготовці офіцерських кадрів. *Інноваційна педагогіка*, 45: 231–234.
- Ярош, Гур'єв, 2022 – Ярош, С.П., Гур'єв, Д.О. (2022). Впровадження специфічних способів і засобів протидії безпілотним літальним апаратам в угрупованні зенітних ракетних військ. *Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України*, 2(47): 48–61. Doi: <https://doi.org/10.30748/nitps.2022.47.0531>
- Medvid et al., 2024 – Medvid, M.M., Storoska, M., Kurbatov, A.A., Medvid, Yu.I., Bunechko, A.M. (2024). Enhancing combat readiness via evidence-based pedagogical innovations in National Guard of Ukraine officer training. *Educational Dimension*, 11: 116–128. URL: <https://doi.org/10.55056/ed.803>
- Medvid, Komisarov, Merdova, 2018 – Medvid, M., Komisarov, O., Merdova, O. (2018). Review of the tasks of formation and progress of human resources in the sustainable development strategy of Ukraine in the light of central place theory. *Baltic Journal of Economic Studies*, 4/2: 134–140. Doi: <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2018-4-2-134-140>.
- Medvid, Zvieriev, 2017 – Medvid, M., Zvieriev, M. (2017). Possibilities to Provide Development of Social Benefits of Military and Nuclear Security. *Perspectives*, 2: 28–40.
- Steel Beasts Pro, 2024 – Steel Beasts Pro: гейміфікація у навчанні для військових (2024). *Борівітер*. URL: <https://surl.lu/xantms>.
- UNESCO, 1976 – UNESCO (1976). General Conference, 19th Session Report. Nairobi. 21 p.

- Zhahovskiy, Livinskiy, 2024 – Zhahovskiy, V.O., Livinskiy, V.G. (2024). Medical evacuation on the battlefield: the role and responsibility of commanders for its organization and conduct. *Ukrainian Journal of Military Medicine*, 5(4): 16–26. URL: [https://doi.org/10.46847/ujmm.2024.4\(5\)-016](https://doi.org/10.46847/ujmm.2024.4(5)-016)
- References**
- Anishchenko, V., Razumeiko, N. (2022). Developing professional competence of officers in Ukraine's security and defense sector based on interactive teaching methods. *Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T. H. Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences*, 18: 98–103 [in Ukr.].
- Boiko, O.V. (2015). Transformational leadership as a conceptual basis for developing leadership competence in future officers of the Armed Forces of Ukraine. *Military Education*, 2: 32–40 [in Ukr.].
- On Higher Education: Law of Ukraine of July 1, 2014, No. 1556-VII. URL: <https://surl.li/qkwjxl> [in Ukr.].
- Zarichanska, N.V., Pop, O.Y., Kolyadych, Y.V. (2024). Key methodological approaches to forming leadership competence in future officers of the Armed Forces of Ukraine. *Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in Specialist Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 74: 167–176 [in Ukr.].
- "Golden Hour" of the Wounded Soldier. Veterans' News from across Ukraine. Accessed June 7, 2025: <https://surl.li/lsmgaw> [in Ukr.].
- Ivasiv, N., Koziar, M. (2020). Application of interactive teaching methods in forming foreign-language communicative competence of future officers. *Image of the Modern Educator*, 3: 36–39 [in Ukr.].
- Battle Simulation: How the Steel Beasts Simulator Works. Facebook. URL: <https://surl.li/vixsiz> [in Ukr.].
- Kizian, R.V., Sovinsky, S.Y. (2025). Forming professional competencies of future NGU officers during comprehensive field exercises. *Problems of Law Enforcement and Educational Activities*, 1: 59–69. Doi: <https://doi.org/10.59226/3041-1971.1.2025.59-69> [in Ukr.].
- Kovalchuk, I.S. (2018). Use of critical thinking technologies in forming professional-communicative competence of future officers in the study of humanities at higher military educational institutions. *Collection of Scientific Works of Kherson State University. Pedagogical Sciences*, 81 (2): 139–142 [in Ukr.].
- The Concept of Transformation of the Military Education System: approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 15, 1997 No. 1410 (as amended by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 30, 2022 No. 1490). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text> [in Ukr.].
- Korotkikh, M.A., Lisnichenko, Y.M. (2024). Interactive methods as a means of forming professional competence in future officers. *Innovative Pedagogy*, 54 (2): 163–166 [in Ukr.].
- Ktitorov, M.O., Pugach, A.V. (2024). Formation of leadership competence in future NGU officers in the context of the new paradigm of military education. *Problems of Law Enforcement and Educational Activities*, 1: 37–45. Doi: <https://doi.org/10.59226/3041-1971.1.2024.37-45> [in Ukr.].
- Kurok, V.P., Lutsenko, H.V., Zinchenko, V.P. (2024). Use of the case-method in preparing future National Guard of Ukraine officers for service-combat tasks. *Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, 3: 10–17 [in Ukr.].
- Lebozhyna, N., Cherkashyna, Y., Kharatyan, E. (2024). Implementation of artificial intelligence technology (Chat GPT) in the training system for military specialists. *Contemporary Research in Foreign Philology*, 2: 351–359 [in Ukr.].
- Lysichkina, I.O., Lysichkina, O.O. (2022). Modern military sociolect as an issue of intercultural communication. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 56, 272–274. [in Ukr.].
- Medvid, M.M., Biriukov, O.I., Nikonenko, A.M., Zadorozhnyi, K.A., Povar, O.V., Mahmet, T.M. (2023). Experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions for forming future officers' ability to use the standard armament of a unit. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 2: 39–48 [in Ukr.].
- Medvid, M.M., Plaksin, A.A., Demyanishyn, V.M., Vlasniuk, V.V., Netrebko, A.O. (2025). Methodology for reviewing the content of the educational program of a higher military educational institution. *Problems of Law Enforcement and Educational Activities*, 1: 48–58. Doi: <https://doi.org/10.59226/3041-1971.1.2025.48-58> [in Ukr.].
- Medvid, M.M., Kryvoruchko, V.O., Kurbatov, A.A., Havryshchuk, M.M., Nikonenko, A.M., Semenov M.V. (2023). Studying and implementing combat experience as a prerequisite for preparing future officers for service-combat activities. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 4: 66–74. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-66-74> [in Ukr.].
- Medvid, M.M., Medvid, Yu.I., Ktitorov, M.O. (2023). Internal quality assurance system of a higher military educational institution: features and conditions for development (monograph / ed. by Prof. M.M. Medvid). Kyiv. 107 pp. <https://surl.li/cc/tcdpta> [in Ukr.].
- Medvid, M.M., Medvid, Yu.I., Musievych, R.Y. (2022). Theoretical foundations for implementing a policy to ensure equal rights and opportunities for women and men in military formations. *Scientific Bulletin of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine*, 1: 16–23. Doi: <https://doi.org/10.59226/2786-6920.1.2022.16-23> [in Ukr.].
- Educational program of professional military education "Basic Tactical Level Course L-1A": military instructional publication for heads (lecturers, instructors) of higher military educational institutions of the Armed Forces of Ukraine on organizing and conducting the basic tactical level course L-1A, June 2024, VP 7-00(341)345.61. Central Directorate of Military Education of the General Staff of the Armed Forces of Ukraine. 139 pp. [in Ukr.].
- Pavlenko, O., Zabolotnyi, S., Zabolotna, O., Potapchuk, N., Kovaliovskaya, I. (2024). Innovative approaches to developing managerial competence in future officers of higher military educational institutions of Ukraine. *Educational Discourse*, 4: 53–63 [in Ukr.].
- Plaksin, A.A. (2023). Use of case technologies in teaching military-professional disciplines in training future National Guard of Ukraine officers. *Scientific Bulletin of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine*, 1: 29–33 [in Ukr.].
- Posmitna, V.V. (2024). Implementing a communicative interaction strategy among participants in military discourse in the context of strategic communications. *Scientific Notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Philological Sciences*, 2: 291–297 [in Ukr.].

- On Attestation of Applicants for the First (Bachelor's) and Second (Master's) Degrees in the Form of a Single Qualification Examination: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of May 19, 2021, No. 497. URL: <https://surl.li/edwqet> [in Ukr.].
- Radomskiy, I.P. (2024). Professional development of scientific-pedagogical staff of higher military educational institutions in modern realities. *Society and National Interests*, 8: 341–349 [in Ukr.].
- Raiko, V., Matsyshyn, M., Mirosnichenko, V. (2022). Use of training technologies to develop professional competence of future border-guard officers. *Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 2: 461–473 [in Ukr.].
- Romaniuk, V.L., Leshchenko, A.V. (2023). Interactive teaching methods in forming professional foreign-language communicative competence of future officers of the National Guard of Ukraine under martial law conditions. *Scientific Bulletin of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine*, 1: 34–41 [in Ukr.].
- Standard of higher education in specialty 253 "Military management (by types of armed forces)" for the second (master's) level of higher education: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 05/24/2019 No. 724. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/646/64663/5cee7555bc33d723181570.pdf> [in Ukr.].
- Shahova, O.Y. (2022). STEM technologies as a basis for implementing a competency-based approach in officer training. *Innovative Pedagogy*, 45: 231–234 [in Ukr.].
- Yarosh, S.P., Huriev, D.O. (2022). Implementation of specific methods and means to counter unmanned aerial vehicles in an anti-aircraft missile troops formation. *Science and Technology of the Air Force of the Armed Forces of Ukraine*, 2(47): 48–61. Doi: <https://doi.org/10.30748/nitps.2022.47.05> [in Ukr.].
- Medvid, M.M., Storoška, M., Kurbatov, A.A., Medvid Yu.I., Bunechko, A.M. (2024). Enhancing combat readiness via evidence-based pedagogical innovations in National Guard of Ukraine officer training. *Educational Dimension*, 11: 116–128. Doi: <https://doi.org/10.55056/ed.803>
- Medvid, M., Komisarov, O., Merdova, O. (2018). Review of the tasks of formation and progression of human resources in Ukraine's sustainable development strategy in light of central place theory. *Baltic Journal of Economic Studies*, 4, 2: 134–140. Doi: <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2018-4-2-134-140>
- Medvid, M., Zvieriev, M. (2017). Possibilities for fostering the development of social benefits of military and nuclear security. *Perspectives: Journal on Economic Issues*, 2: 28–40.
- Steel Beasts Pro: gamification in military training (2024). *Borywiter*. URL: <https://surl.lu/xantms> [in Ukr.].
- UNESCO. General Conference, 19th Session Report. Nairobi: UNESCO, 1976. 21 p.
- Zhahovskiy V.O., Livinskiy V.G. (2024). Medical evacuation on the battlefield: the role and responsibility of commanders in its organization and conduct. *Ukrainian Journal of Military Medicine*, 5, 4: 16–26. Doi: [https://doi.org/10.46847/ujmm.2024.4\(5\)-016](https://doi.org/10.46847/ujmm.2024.4(5)-016)

MEDVID Mykhailo

Doctor Sciences of Economic, Professor,
Professor of the Department of Technological and Professional Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

MEDVID Yuliia

Ph.D in Pedagogy, Senior Researcher,
Senior Researcher at the Scientific and Organizational Department,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

SOVINSKYI Serhii

Postgraduate at the Department of Technological and Professional Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

SUSLOV Roman

Postgraduate at the Department of Technological and Professional Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

NIKONENKO Andrii

Postgraduate at the Department of Technological and Professional Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

PASHYNSKYI Andrii

Postgraduate at the Department of Technological and Professional Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

FORMATION OF COMPETENCIES OF FUTURE OFFICERS OF MILITARY FORMATIONS: PATTERNS OF CHANGING APPROACHES IN PROFESSIONAL TRAINING

Summary. The external environment is undergoing significant transformations that directly affect the content of military specialist training. Among the key changes that necessitate a revision of the competency framework for future officers of military formations are: armed aggression and hybrid warfare; integration into the Euro-Atlantic security space; digitalization and cyber threats; social and cultural transformations; and the requirement for rapid decision-making in crisis situations.

Based on the results of the conducted study, this article: clarifies the essence of the competency of a future officer of a military formation; substantiates the need to revise the competency system for future officers; and identifies both newly required and previously defined competencies whose levels of development must be reassessed (the ability to conduct adult education; survival skills under combat conditions; proficiency in employing a

unit's standard weaponry; and use of electronic warfare systems).

Methods: Analysis, synthesis, and modelling.

Results. New approaches in the professional training of future officers of military formations have been defined, including: training future officers to act under conditions of uncertainty; studying and integrating practical (combat) experience into the educational process; mastering modern technologies (artificial intelligence, unmanned aerial vehicles, electronic warfare systems, etc.).

Patterns of change in professional training approaches have been revealed: training evolves in tandem with scientific and technological progress; the content of professional training increasingly approximates actual combat conditions; standardization is unified in the context of international partnerships and joint execution of service-combat tasks; education becomes personalized, mobile, and continuous.

Originality. A content-functional, competence-oriented model for the professional training of future officers of military formations has been further developed. The proposed model consists of three blocks:

Methodological-Target Block: Revised competency framework for future officers; newly defined approaches to professional training; identified patterns of changing training approaches.


Organizational-Content Block: Components ensuring the educational content across core training functions.


Resultative Block: Expected outcomes of professional training, including high combat readiness; flexibility and

initiative in decision-making; resilience to stress and moral-ethical reliability; and compliance with international standards of officer preparation.

Keywords: *competencies; future officers; cadets; military formations; National Guard of Ukraine; educational process; professional training; higher military educational institution; combat experience; patterns; model; Steel Beasts Pro; technologies.*


Одержано редакцією 14.06.2025
Прийнято до публікації 24.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-80-88>

 <https://orcid.org/0000-0002-1072-7735>

УЛІЩЕНКО Віолетта

докторка педагогічних наук, доцентка, професорка катедри загальнотеоретичних дисциплін,
Київський університет права НАН України
e-mail: ulish_violetta@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-0539-7249>

УЛІЩЕНКО Андрій

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент катедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації,
Національний університет харчових технологій
e-mail: ulish@ukr.net

УДК 378.018.43:004]:811.111'234(045)

СУЧАСНІ НЕЙРОНАУКОВІ АСПЕКТИ У ДОСЛІДЖЕННІ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ІСТОРІЇ КУЛЬТУРИ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

Статтю присвячено комплексному дослідженню електронного навчання (*e-learning*) як сучасного культурного феномена, що динамічно розвивається під впливом цифрових технологій, крізь призму нейронаукового підходу в контексті вивчення історії культури та англійської мови.

Мета дослідження полягає в науковому аналізі *e-learning* як новітнього культурного явища з позицій нейронауки для оптимізації навчання гуманітарних дисциплін.

Для досягнення мети визначено такі завдання: розкрити нейронні механізми когнітивних процесів, що активізуються в умовах електронного навчання; здійснити порівняльний аналіз ефективності *e-learning* та традиційних методів навчання історії культури й англійської мови; оцінити вплив електронного навчання на формування міжкультурної компетентності та розвиток мовної майстерності студентів; окреслити перспективи застосування *e-learning* для збереження національної культурної ідентичності в контексті глобалізації освіти.

Методологія дослідження ґрунтується на комплексному застосуванні теоретичних (аналіз наукової літератури, синтез, узагальнення) та емпіричних (неструктуроване спостереження, анкетування) методів. Теоретичний аналіз дозволив виявити ключові концепції та підходи до досліджуваної проблеми, а емпіричні методи забезпечили збір первинних даних про досвід використання електронного навчання студентами.

Результати дослідження засвідчили значний потенціал *e-learning* у підвищенні навчальної мотивації та ефективності засвоєння знань, що обґрунтовує необхідність подальшого поглибленого вивчення нейронаукових аспектів е-

лектронного навчання з метою оптимізації освітнього процесу в цифровому середовищі

Ключові слова: *електронне навчання (e-learning); освітня нейронаука; штучний інтелект в освіті; когнітивні процеси; історія культури; англійська мова; інтерактивні ресурси; цифрові технології; збереження культурної ідентичності.*

Постановка проблеми. У контексті стрімкої цифровізації суспільства та глобальних трансформацій освітнього простору електронне навчання (*e-learning*) набуло статусу не просто інноваційного інструменту, а фундаментального культурного феномена. Еволюціонуючи від допоміжної функції до самостійної форми освітньої комунікації, *e-learning* якісно змінює парадигму передачі та засвоєння знань, особливо в гуманітарній сфері. Це зумовлює необхідність комплексного наукового осмислення його впливу на когнітивні процеси та соціокультурний контекст навчання.

З огляду на це, особливої ваги набуває інтеграція досягнень сучасної нейронауки в педагогічну практику. Навчальний процес розглядається як складна нейробіологічна діяльність, що супроводжується структурно-функціональною перебудовою мозку (Караджя та ін., 2017). Становлення міждисциплінарних галузей, таких як нейроосвіта та освітня нейронаука, підкреслює перспективність цього напрямку. Ключовим є розуміння нейронних механізмів навчання

для оптимізації освітніх технологій та методик (Blakemore, Frith, 2005). Фундаментальні дослідження (Royal Society, 2011; Mareschal, Butterworth, Tolmie, 2013) вказують на значний потенціал нейронауки у якійшій трансформації освітньої практики на науково обґрунтованих засадах, подібно до впливу науки на медицину в минулому столітті.

У цьому контексті зростає актуальність дослідження впливу електронного навчання на когнітивні функції, що є підґрунтям для засвоєння гуманітарних дисциплін, зокрема історії культури та мовної освіти. Попри широке впровадження e-learning у вищій школі, недостатньо вивченими залишаються нейронаукові механізми, що активізуються під час такого навчання, його специфічні переваги та обмеження порівняно з традиційними формами в аспекті розвитку міжкультурної компетентності та мовної майстерності.

Важливим є також визначення перспектив використання електронного навчання для збереження національної культурної ідентичності України в умовах інтеграції до глобального освітнього простору. Врахування нейронаукових принципів при проектуванні електронних навчальних курсів з гуманітарних дисциплін може сприяти підвищенню їхньої ефективності та оптимізації когнітивного навантаження на здобувачів освіти. Розвитку освітньої нейронауки сприяє журнал "Trends in Neuroscience and Education", що є авторитетним майданчиком для публікацій фахівців на перетині цих галузей.

Окрім того, слід враховувати зростаючу роль штучного інтелекту в освіті. За прогнозами Г. Кенц, майбутні педагоги повинні будуть володіти інструментами штучного інтелекту для створення навчальних матеріалів, що стимулюватимуть творчість, критичне мислення та нестандартні рішення, що підкреслює важливість людського фактора в освітньому процесі (Кенц, 2023, с. 15).

Отже, існує нагальна наукова потреба у глибокому аналізі електронного навчання як новітнього культурного феномена через призму нейронаукового підходу. Такий аналіз дозволить розкрити його когнітивні механізми, об'єктивно оцінити вплив на засвоєння гуманітарних знань та визначити перспективи його ефективного впровадження в українській вищій освіті.

Мета дослідження полягає в аналізі електронного навчання як новітнього культурного феномена крізь призму нейронаукового підходу в контексті історії культури та мовної освіти.

Для досягнення зазначеної мети були визначені **такі завдання**:

1. Розкрити нейронаукові механізми когнітивних процесів (зокрема, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення), що активізуються під час використання електронного навчання.

2. Визначити переваги та обмеження e-learning у вивченні історії української та зарубіжної культури, іноземної мови порівняно з традиційними підходами.

3. Оцінити вплив застосування електронного навчання на формування міжкультурної компетентності студентів та розвиток їхньої мовної майстерності (лексичного запасу, граматичної точності, комунікативних навичок).

4. Окреслити перспективи e-learning у контексті збереження української культурної ідентичності та інтеграції в глобальний освітній простір.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та вирішення визначених завдань у дослідженні застосовано комплекс взаємодоповнюючих методів наукового пізнання, що включає теоретичні та емпіричні підходи. До теоретичних методів належать аналіз наукової літератури, включаючи вітчизняні та зарубіжні публікації з проблем нейронауки та електронного навчання. Цей метод використовувався для виявлення ключових понять та існуючих наукових підходів до досліджуваної проблематики. Синтез отриманих даних дозволив сформулювати цілісне розуміння досліджуваного феномена та виявити взаємозв'язки між нейронауковими аспектами, електронним навчанням та специфікою вивчення гуманітарних дисциплін.

Емпіричні методи включали неструктуроване спостереження за навчальним процесом із застосуванням елементів електронного навчання для фіксації особливостей взаємодії студентів та викладачів, їхньої реакції на нові технології та навчальні формати. Анкетування студентів було спрямоване на збір інформації про їхній досвід використання електронного навчання, оцінку його переваг та недоліків у контексті вивчення гуманітарних дисциплін. Узагальнення теоретичних положень та емпіричних даних стало основою для формулювання висновків і рекомендацій щодо ефективного використання e-learning у вищій школі при вивченні гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Ефективність електронного навчання значною мірою визначається його відповідністю когнітивним особливостям роботи мозку. Нейронаукові дослідження розкривають механізми когнітивної діяльності – уваги,

пам'яті, сприйняття, мислення, прийняття рішень та мотивації – і доводять, що всі вони, перебуваючи у нейронній взаємодії, сприяють засвоєнню та застосуванню знань. Завдяки інтерактивності, мультимедійності та гнучкості електронне навчання стимулює ці процеси, залучаючи мозок до активного сприйняття інформації.

Зосередження уваги, наприклад, є результатом узгодженої роботи передньої поясної кори, дорсолатеральної префронтальної кори та тім'яної кори мозку. Дослідження, проведене Дж. Фаном та колегами (2010), показало, що ці області мозку утворюють мережу, яка забезпечує контроль уваги, включаючи передбачення реакцій та обробку конфліктів (Wang et al., 2010). У дослідженні М. Чун та М. Поттер (1995) було запропоновано двостадійну модель для пояснення феномену «уважного блимання» (attentional blink), що виникає при швидкій послідовній візуальній презентації. Автори експериментально показали, що коли другий важливий об'єкт (ціль) з'являється на екрані одразу після першого (протягом кількох сотень мілісекунд), то людина значно гірше його помічає. Для пояснення цього ефекту, який вони назвали «уважним блиманням», Чун та Поттер розробили модель, що описує два етапи обробки інформації мозком під час швидкої зміни зображень. Запропонована модель, що включає паралельну категоризацію на першій стадії та послідовну консолідацію на другій, стимулювала подальші дослідження механізмів уваги та їхніх нейронних корелятивів. Хоча стаття безпосередньо не розглядала контекст електронного навчання, зроблений авторами висновок про часові обмеження уваги є важливим для розробки ефективних навчальних технологій, особливо при використанні інтерактивних елементів, де швидка обробка послідовної інформації може впливати на активність та результати навчання (Chun, Potter, 1995).

Теорія подвійного кодування, розроблена А. Пайвіо (1990), стала однією з перших вагомих наукових концепцій, що підкреслили важливість залучення як вербальних (текст, аудіо), так і невербальних (зображення, відео) каналів сприйняття для формування міцніших когнітивних репрезентацій. Згідно з цією теорією, комбіноване використання мультимедійних елементів активує різні, але взаємопов'язані системи кодування інформації в мозку, що сприяє глибшому розумінню та кращому запам'ятовуванню. Хоча теорію подвійного кодування не слід розглядати як таку, що започаткувала електронне навчання, однак вона заклала важливе теоретичне підґрун-

тя для розуміння когнітивних переваг використання мультимедійних форматів, які згодом стали ключовими елементами електронного навчання, зокрема у форматі відеолекцій, інтерактивних симуляцій та 3D-моделей (Paivio, 1990).

Дослідження Р. Маєра в галузі когнітивної теорії мультимедійного навчання (Cognitive Theory of Multimedia Learning, CTML) є фундаментальним внеском у розуміння того, як люди навчаються з мультимедійних презентацій, що поєднують слова та зображення (Mayer, 2014). Основні положення дослідження включають наступне:

- когнітивна система людини має окремі канали для обробки вербальної (слухової/текстової) та візуальної (графічної/анімаційної) інформації, залучення обох каналів для взаємодоповнення інформації покращує навчальний ефект;

- кожен канал інформації має обмеження для одночасної обробки навчального контенту, а тому при розробці мультимедійних матеріалів слід уникати перевантаження;

- для активації процесів глибокого засвоєння матеріалу учні мають брати участь у когнітивних процесах вибору релевантної інформації, структурувати її в логічну репрезентацію та інтегрувати з попередніми знаннями.

На основі цих припущень Р. Маєр та його колеги провели численні дослідження, що дозволило їм сформулювати принципи мультимедійного навчання, спрямовані на оптимізацію процесу засвоєння знань: навчання покращується

- за умов комбінації слів та зображень;
- додавання сигналів, що вказують на важливу інформацію та її організацію; сегментування, коли навчальний матеріал подається невеликими частинами;

- за умови попередньої підготовки (навчання є ефективнішим, коли назви та характеристики основних понять передують мультимедійному повідомленню),

- модальності (у навчанні краще сприймається анімація та усне пояснення, а не анімація та текст на екрані);

- персоналізації (коли усне пояснення озвучує дружній людський голос, а не машинний, а сам матеріал подається в розмовній, а не формальній манері).

Дослідження Р. Маєра та його колег стали основою для розробки багатьох рекомендацій щодо створення ефективних мультимедійних навчальних матеріалів, включаючи відео та віртуальну реальність, які залучають різні сенсорні канали та при правильному дизайні можуть значно пог-

либити розуміння та покращити запам'ятовування навчального матеріалу.

Фундаментальним когнітивним процесом, що лежить в основі ефективного електронного навчання, є робоча пам'ять, функціонування якої тісно пов'язане з активністю префронтальної кори головного мозку (Baddeley, 2021). Як підкреслює А. Бадделі (2021) у своїй праці, присвяченій нейропсихологічним дослідженням, саме префронтальна кора відіграє ключову роль у центральному виконавці робочої пам'яті. Цей компонент відповідає за критично важливі функції управління увагою та свідомого маніпулювання інформацією, що є необхідними для успішного виконання складних навчальних завдань, інтегрованих в електронне середовище.

Таким чином, електронні навчальні завдання, які за своєю природою вимагають активної обробки інформації, встановлення зв'язків між елементами або утримання послідовності дій, безпосередньо стимулюють нейронну активність у префронтальній корі. Однак, важливо враховувати когнітивні обмеження, пов'язані з ємністю робочої пам'яті. У цьому контексті, використання візуалізацій, схем та діаграм в електронному навчанні є з погляду нейронауки обґрунтованим підходом. Наочне та структуроване представлення навчального матеріалу сприяє зниженню когнітивного навантаження на робочу пам'ять, полегшуючи процес обробки інформації та сприяючи глибшому розумінню і засвоєнню знань (Baddeley, 2021).

Завдяки оптимізації використання робочої пам'яті, електронне навчання може стати більш ефективним та доступним для широкого кола здобувачів освіти.

Адаптивні навчальні системи, що лежать в основі електронного навчання, безпосередньо корелюють з нейронауковими основами когнітивних процесів, оскільки їхня ефективність ґрунтується на принципах оптимізації когнітивного навантаження та підтримки активності учнів. Як зазначає А. Раула, ці системи, підлаштовуючи контент під індивідуальні потреби, прагнуть узгодити навчальний процес з особливостями функціонування мозку (Paul, 2025). З нейронаукової точки зору, адаптивність таких систем має кілька ключових аспектів: оптимізує увагу (адаптивні системи допомагають підтримувати оптимальний рівень збудження та запобігають перевантаженню робочої пам'яті), підтримують мотивацію (інтерактивні уроки та адаптивні виклики активують системи винагороди мозку та підтримують внутрішню мотивацію до навчання).

Гейміфікація в електронному навчанні ефективно залучає нейронні механізми, що лежать в основі мотивації, уваги та пам'яті, сприяючи глибшому навчанню. Ігрові елементи активують систему винагороди мозку, стимулюючи вивільнення дофаміну, що підвищує задоволення від навчання та прагнення до досягнень. Інтерактивність та змагання підтримують увагу через активацію відповідних мозкових мереж. Крім того, сторітелінг робить навчання емоційно значущим, покращуючи запам'ятовування. Отже, гейміфікація є стратегічним підходом, що використовує нейронні процеси для оптимізації навчання та засвоєння знань (Behar, 2024).

М. Иммордіно-Янг зі співавторами (2019) переконливо доводить, що когнітивні процеси нерозривно пов'язані із соціально-емоційним розвитком. Ігнорування цього аспекту в онлайн-освіті, яка часто обмежується браком безпосередньої взаємодії, може суттєво знижувати ефективність навчання.

Дослідниця підкреслює, що соціальні та емоційні чинники є базовими детермінантами таких ключових когнітивних функцій, як увага, пам'ять, прийняття рішень і мотивація. Відтак, оптимізація електронного навчального середовища вимагає обов'язкового врахування цих процесів.

М. Иммордіно-Янг, А. Дарлінг-Хаммонд та К. Кроун пропонують інтегрувати розуміння нейронних механізмів соціально-емоційного навчання у проєктування онлайн-курсів. Зокрема, вона акцентує на важливості впровадження елементів соціальної взаємодії (форумів, спільних проєктів), створення емоційно резонансного контенту, що підтримує позитивний емоційний стан учнів, активно впроваджувати стратегії, які зміцнюють соціальні зв'язки та підвищують навчальну мотивацію (Immordino-Yang, Darling-Hammond, Krone, 2019).

Дослідження семантичної реконструкції безперервного мовлення з неінвазивних записів мозкової активності (Tang et al., 2023) розширює розуміння впливу культурних інструментів, таких як мовлення та письмо, на формування нейронних основ когнітивних процесів. Розвиваючи попередні дослідження специфічної мозкової активації, пов'язаної з різними системами письма, ця робота демонструє, що культурно засвоєні мовні навички відображаються у складних та розподілених паттернах мозкової активності, що несуть семантичну інформацію. Це підкреслює нейропластичність мозку у відповідь на культурні інновації та відкриває нові можливості для дослідження когнітивних процесів, що ле-

жать в основі розуміння та засвоєння мовної інформації в електронному навчанні, а також для вивчення впливу різних лінгвістичних та мультимедійних форматів на мозкову активність учнів (Tang et al., 2023).

А. Агравал і С. Деан (2024), досліджуючи нейронні механізми розпізнавання слів у контексті вивчення природи читання, підкреслюють, що здатність до читання не є вродженою когнітивною функцією. Натомість вона виникає як результат культурно обумовленої інновації, що залучає та реорганізовує наявні нейронні мережі мозку для виконання нової задачі. Процес навчання читанню в різних культурних середовищах справді призводить до формування нових нейронних шляхів, які не були передбачені в процесі еволюції, а є виключно продуктом впливу культурного досвіду. Це явище ілюструє принцип нейропластичності – здатності мозку адаптувати свою структуру й функціональну організацію у відповідь на нові когнітивні виклики (Agrawal, Dehaene, 2024).

Таким чином, наведені наукові дані підкреслюють критичну важливість урахування культурних особливостей при дослідженні когнітивних процесів, зокрема тих, що активізуються в контексті електронного навчання. Розробка ефективних навчальних матеріалів для різних культурних груп вимагає глибокого розуміння того, як культурні фактори, такі як система письма, можуть формувати нейронні основи сприйняття та обробки інформації.

Українські дослідники, зокрема Т. Десятов (2021) та Г. Кенц (2023), також акцентують увагу на необхідності інтеграції принципів нейроосвіти та нейродидактики в освітній процес. У своїх працях вони підкреслюють важливість урахування специфіки функціонування мозку, включаючи його пластичність, роль дзеркальних нейронів, емоційну залученість та гармонійну активацію всіх п'яти органів чуття для оптимізації навчання (Кенц, 2023; Десятов, 2021).

Нейронаука підтверджує, що культура не лише впливає на поведінку, а й змінює структуру та функції мозку. Дослідження показують, що тривалий досвід культурних практик може призвести до змін у нейронних мережах, особливо в тих областях мозку, що відповідають за сприйняття, увагу та соціальну взаємодію.

Отже, застосування нейронаукових принципів дозволяє електронному навчанню оптимізувати когнітивні процеси, підвищити ефективність навчання та сприяти розвитку ключових когнітивних функцій.

Електронне навчання (e-learning) трансформувало освітній ландшафт, пропонуючи нові можливості для вивчення різноманітних дисциплін, зокрема історії української та зарубіжної культури, а також іноземних мов. Ця парадигмальна зміна вимагає критичного аналізу її ефективності порівняно з традиційними педагогічними підходами, враховуючи як значні переваги, так і потенційні обмеження, а також нейронаукові основи когнітивних процесів, що активізуються в онлайн-середовищі.

Розглянемо беззаперечні *переваги* електронного навчання. Однією з ключових переваг e-learning у вивченні історії культури є збагачення навчального досвіду завдяки інтеграції мультимедійних ресурсів. Візуалізація історичних подій та культурних артефактів через відео, аудіо, інтерактивні карти та віртуальні реконструкції сприяє глибшому розумінню та підвищує активність студентів (Maier, 2014). Гнучкість у часі та просторі забезпечує доступність навчання для широкої аудиторії, незалежно від географічного розташування та індивідуального розкладу. Адаптивні навчальні системи оптимізують процес навчання, враховуючи індивідуальні потреби та рівень знань кожного учня (Paul, 2025). Віртуальні екскурсії та доступ до оцифрованих першоджерел відкривають унікальні можливості для безпосереднього ознайомлення з культурною спадщиною. Інструменти онлайн-співпраці сприяють обміну культурним досвідом та формуванню навчальної спільноти.

У вивченні іноземних мов e-learning забезпечує доступ до автентичних аудіовізуальних матеріалів, що сприяє засвоєнню правильної вимови та інтонації. Інтерактивні вправи та симуляції реальних комунікативних ситуацій створюють можливості для активного застосування мовних навичок. Платформи для спілкування з носіями мови забезпечують практику говоріння. Персоналізований темп навчання та миттєвий зворотний зв'язок сприяють ефективному засвоєнню мовного матеріалу.

Незважаючи на численні переваги, e-learning має певні *обмеження*, особливо у гуманітарних дисциплінах. У вивченні історії культури відсутність безпосереднього сенсорного контакту з артефактами може обмежувати глибину емоційного та когнітивного сприйняття (Immordino-Yang, Darling-Hammond, Krone, 2019).

Ризик пасивності студентів зумовлює необхідність розробки дієвих стратегій мотивації, у той час як технічні бар'єри та нерівномірний доступ до технологічного забезпечення здатні провокувати нерівні

умови навчання. Крім того, обмеження можливостей для неформальної комунікації можуть призводити до зниження рівня соціальної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Отже, високий рівень вимог до самоорганізації набуває критичного значення для досягнення успіху в середовищі онлайн-навчання.

У вивченні іноземних мов e-learning може обмежувати розвиток спонтанного говоріння та розуміння невербальної комунікації. Автоматизована оцінка вимови може бути менш точною. Відсутність безпосередньої емоційної підтримки може негативно впливати на мотивацію. Ризик формування неправильних мовних звичок потребує ефективних механізмів зворотного зв'язку. Технічні складності можуть перешкоджати онлайн-комунікації.

Завдяки своїм унікальним можливостям електронне навчання стимулює різноманітні когнітивні процеси на нейронному рівні. Активна взаємодія, мультисенсорна стимуляція та можливості для зворотного зв'язку сприяють формуванню міцних нейронних зв'язків, покращенню уваги, пам'яті та виконавчих функцій. Розуміння цих нейронаукових основ допомагає розробляти ефективні навчальні матеріали та стратегії.

Вивчення іноземної мови активує численні ділянки мозку, включаючи гіпокамп, мигдалеподібне тіло, лобові, скроневі та тім'яні частки. Електронні технології можуть оптимізувати засвоєння лексики, граматики та фонетики, впливаючи на нейронні зв'язки між слуховою корою, мовними центрами та гіпокампом. Адаптивні системи, що враховують індивідуальні когнітивні особливості, зменшують навантаження на робочу пам'ять та підтримують мотивацію через своєчасний зворотний зв'язок та персоналізацію навчання.

Водночас, нейронаука вказує на потенційні ризики надмірного використання візуальних ефектів або складної навігації, що може перевантажувати робочу пам'ять. Обмежена соціальна взаємодія може уповільнювати розвиток емоційного інтелекту та навичок міжособистісної комунікації.

Електронне навчання має значний потенціал для формування міжкультурної компетентності та мовної майстерності завдяки доступу до автентичних матеріалів, віртуальних екскурсій та онлайн-спілкування. Інтерактивні завдання, що моделюють міжкультурні комунікації, та онлайн-форуми сприяють розширенню міжкультурного розуміння. В іноземних мовах e-learning забезпечує індивідуалізований підхід до розвитку мовних навичок

та оперативний зворотний зв'язок. Однак, ефективне формування міжкультурної компетентності та мовної майстерності вимагає не лише технологій, але й якісного навчального контенту, що враховує культурні особливості та сприяє розвитку критичного мислення та емпатії.

Електронне навчання є перспективним інструментом для вивчення історії культури та іноземних мов, що має значний дидактичний потенціал. Його ефективна імплементація вимагає усвідомлення переваг та обмежень, а також урахування нейронаукових принципів навчання. Комбінування переваг e-learning з елементами традиційних методів, забезпечення рівного доступу до технологій, акцент на розвитку самостійності та мотивації студентів, а також розробка якісного навчального контенту є ключовими факторами успішного застосування електронного навчання у гуманітарній сфері.

З метою оцінки впливу використання електронного навчання на динаміку формування міжкультурної компетентності та розвитку мовної майстерності студентів протягом одного навчального семестру було проведено комплексне оцінювання. Основним інструментом збору даних було анкетування, спрямоване на фіксацію прогресу за ключовими аспектами досліджуваних компетентностей.

Протягом навчального періоду студенти експериментальної групи мали змогу навчатися, використовуючи ретельно підібраний комплекс електронних освітніх ресурсів, розроблених з урахуванням специфіки міжкультурної комунікації та опанування іноземної мови (англійської). До складу цих ресурсів входили:

- інтерактивні онлайн-курси з граматики та лексики – вони забезпечували систематизоване засвоєння базових мовних одиниць та граматичних структур у інтерактивному форматі з можливістю самостійного опрацювання матеріалу та отримання миттєвого зворотного зв'язку;

- автентичні аудіо- та відеоматеріали, що включали фрагменти фільмів, подкастів, інтерв'ю з носіями англійської мови, а також відеоматеріали, що знайомлять з різноманітними аспектами культури Великобританії та України (це сприяло не лише розвитку навичок аудіювання, але й зануренню в культурний контекст обох країн);

- віртуальні екскурсії знаковими культурними пам'ятками як в Україні, так і у Великобританії, що сприяло візуалізації культурного контексту та розширенню знань про історичну та культурну спадщину обох країн;

– інтерактивні завдання та кейси, що моделюють міжкультурні ситуації (робота зі спеціально розробленими практичними кейсами для розвитку навичок пошуку ефективних стратегій комунікації та застосування знань про культурні відмінності у змодельованих та реальних ситуаціях;

– онлайн-форуми для обговорення культурних аспектів (із англомовними студентами).

Для об'єктивного оцінювання динаміки розвитку мовної майстерності та формування міжкультурної компетентності було використано комплексний підхід, що включав оцінку продуктивних та рецептивних мовленнєвих навичок, а також якісну оцінку міжкультурної взаємодії. Наприклад, для оцінки рівня мовної майстерності студентам було запропоновано написати лист до англомовного друга або подруги. Оцінювалися граматична правильність, лексичне різноманіття, стилістична відповідність та комунікативна ефективність письмового висловлювання. Також було проведено індивідуальні усні інтерв'ю з використанням технологій штучного інтелекту для оцінки навичок говоріння. Критеріями оцінювання виступали: fluency (вільність мовлення), pronunciation (вимова), grammar (граматична правильність), vocabulary (лексичний запас) та coherence (зв'язність висловлювань). Використання ІІІ забезпечило стандартизованість оцінювання та зменшення суб'єктивності. Для оцінки міжкультурної компетентності проведено структурований діалог з кожним студентом за допомогою штучного інтелекту. Діалог охоплював такі аспекти:

– знання про культуру України та Великобританії (оцінювалася обізнаність студентів щодо історичних подій, традицій, цінностей та соціальних норм обох культур);

– ставлення до культурних відмінностей (аналізувалася здатність студентів проявляти толерантність, повагу та відкритість до культурних відмінностей, а також їхнє вміння уникати стереотипів та упереджень);

– рівень емпатії (оцінювалася здатність студентів розуміти та співпереживати емоціям та поглядам представників іншої культури).

Використання ІІІ дозволило змодельовати стандартизовані ситуації міжкультурної взаємодії та забезпечити об'єктивність оцінювання реакцій студентів.

Після завершення навчального семестру, окрім кількісного оцінювання мовної майстерності та міжкультурної компетентності, студентам було запропоновано анонімно поділитися своїми враженнями від вико-

ристання електронних навчальних технологій та оцінити рівень їхньої задоволеності. Аналіз цих відповідей надав цінну інформацію про сприйняття студентами запропонованого формату навчання та його вплив на їхню мотивацію та активність.

Щодо розвитку мовної майстерності, студенти відзначали ефективність інтерактивних онлайн-курсів у покращенні розуміння граматики та можливість багаторазового повторення матеріалу. Автентичні аудіо- та відеоматеріали сприяли кращому сприйняттю розмовного мовлення та звиканню до різних акцентів. Використання ІІІ для оцінки говоріння, хоч і викликало на початковому етапі роботи певне емоційне напруження, було згодом визнано винятково корисним для практики, оскільки забезпечувало ґрунтовний зворотний зв'язок.

У контексті формування міжкультурної компетентності, віртуальні екскурсії до культурних пам'яток України та Великобританії були оцінені як ефективний спосіб візуалізації культурного контексту. Онлайн-форуми стали платформою для обміну думками та розширення знань про традиції та цінності обох країн. Інтерактивні завдання, що моделювали ситуації міжкультурної взаємодії, спонукали студентів до рефлексії щодо власної поведінки в різних культурних контекстах. Діалог з ІІІ щодо міжкультурної компетентності допоміг студентам аналізувати власні культурні стереотипи та упередження.

Більшість здобувачів освіти висловили високий рівень задоволення використаними електронними навчальними технологіями, підкреслюючи їхню гнучкість, інтерактивність, індивідуальний темп навчання, доступ до автентичних матеріалів, можливість спілкування з ІІІ. Наведемо деякі коментарі:

– *«Електронні словники значно полегшили розуміння складних юридичних термінів англійською. Тепер читати професійну літературу стало набагато легше».*

– *«Можливість спілкуватися з іншими студентами під час роботи в групі дала поштовх «прокачати» англійську в неформальній обстановці та обмінятися думками щодо різних правових питань».*

– *«Інтерактивні тести та вікторини після кожного модуля допомагали одразу перевірити свої знання. Це було класно, бо одразу видно, що засвоїв, а що ні».*

– *«Спочатку було трохи незвично розмовляти з програмою, але це дало мені можливість практикуватися без сором'язливості перед реальною людиною».*

– «Зворотний зв'язок від III сподобався. III допоміг мені звернути увагу на помилки у вимові».

– «Той III ставив такі цікаві питання, що я аж задумувався про свої стереотипи. Це було корисно, щоб краще себе зрозуміти».

– «Віртуальні екскурсії до музеїв були дуже цікавими. Це допомогло мені краще зрозуміти історію та культуру обох країн».

Серед позитивно оцінених аспектів також були гнучкість та доступність навчання, інтерактивність та взаємодія, а також можливість індивідуального темпу навчання. Водночас, деякі студенти вказували на необхідність високого рівня самодисципліни та потенційну втому від тривалого перебування перед екраном як певні недоліки.

Аналіз як кількісних даних, отриманих в результаті оцінювання мовної майстерності та міжкультурної компетентності, так і якісних відгуків студентів свідчить про значний потенціал електронного навчання у формуванні міжкультурної компетентності та розвитку мовної майстерності. Високий рівень задоволення студентів використаними технологіями підкреслює їхню здатність підвищувати мотивацію та залученість до процесу вивчення англійської мови та української, зарубіжної культури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Електронне навчання є важливою формою сучасної освіти, що має великий потенціал для оптимізації когнітивних процесів за умови врахування нейронаукових принципів функціонування мозку. Ключовими когнітивними процесами, що забезпечують ефективність електронного навчання, є увага, пам'ять, виконавчі функції та мотивація, розвиток яких можна стимулювати через мультимедійні ресурси, гейміфікацію та адаптивні навчальні системи.

Нейропластичність мозку дозволяє засвоювати нові знання та культурні практики через електронні технології, однак потребує врахування обмежень робочої пам'яті та когнітивного навантаження.

Ефективне використання електронного навчання у вивченні історії культури та іноземних мов забезпечує розвиток міжкультурної компетентності, критичного мислення й емоційної гнучкості здобувачів освіти. Результати емпіричного дослідження підтверджують, що інтеграція мультимедійних матеріалів, віртуальних екскурсій та технологій штучного інтелекту сприяє значному підвищенню мотивації, активності та успішності студентів.

Для оптимізації електронного навчання необхідно забезпечити якісну адаптацію

контенту до нейропсихологічних характеристик студентів (учнів), інтегрувати соціально-емоційні компоненти в навчальні платформи, мінімізувати технічні бар'єри та підтримувати розвиток навичок саморегуляції.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на глибший аналіз нейронних механізмів соціально-емоційного навчання, вивчення впливу культурних факторів на когнітивні процеси та розробку більш персоналізованих електронних освітніх технологій.

Список бібліографічних посилань

- Десятов, 2021 – Десятов, Т.М. (2021). Сучасні інновації в педагогічній освіті. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 1: 5–9. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4161/4441>.
- Караджя та ін., 2017 – Караджя, В., Міулеску, М., Балаїка, М., Войнеа, Л. (2017). Освітня нейронаука: виникнення нової наукової сфери в освітніх науках. *Український Педагогічний журнал*, 3: 89–101. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/551>
- Кенц, 2023 – Кенц, Г. (2023). Сучасні освітні тренди. *Майбуття*, 13–16(708–711): 14–15.
- Agrawal, Dehaene, 2024 – Agrawal, A., Dehaene, S. (2024). Cracking the neural code for word recognition in convolutional neural networks. *PLoS Computational Biology*, 20(9): e1012430. Doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1012430>.
- Baddeley, 2021 – Baddeley, A.D. (2021). Developing the Concept of Working Memory: The Role of Neuropsychology. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 36(6): 861–873. Doi: <https://doi.org/10.1093/arclin/acab060>.
- Behar, 2024 – Behar, A. (2024). Gamification in Employee Training: Increasing Engagement and Motivation. *SkyPrep*. URL: <https://skyprep.com/2024/11/14/gamification-in-employee-training-increasing-engagement-and-motivation/>.
- Blakemore, Frith, 2005 – Blakemore, S.-J., Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Wiley-Blackwell. 224 pp.
- Chun, Potter, 1995 – Chun, M., Potter, M. (1995). A Two-Stage Model for Multiple Target Detection in Rapid Serial Visual Presentation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 21(1):109–127. Doi: <https://doi.org/10.1037/0096-1523.21.1.109>.
- Immordino-Yang, Darling-Hammond, Krone, 2019 – Immordino-Yang, M.H., Darling-Hammond, L., Krone, C.R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3): 185–204. Doi: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>.
- Mareschal, Butterworth, Tolmie, 2013 – Mareschal, D., Butterworth, B., Tolmie, A. (2013). *Educational Neuroscience*. Wiley-Blackwell. 390 pp.
- Mayer, 2014 – Mayer, R.E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 43–71). Cambridge University Press. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>.
- Paivio, 1990 – Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A dual coding approach* (Oxford Psychology Series). Oxford University Press. 336 p. Doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001>.
- Paul, 2025 – Paul, A. (2025). AI-Powered Adaptive Learning: Ushering In A New Era Of Education In 2025. *Elearning Industry*. URL: <https://elearningindustry.com/ai-powered-adaptive->

- learning-ushering-in-a-new-era-of-education-in-2025.
- Royal Society, 2011 – Royal Society says give neuroscience a greater role in education policy (2011). *The Royal Society*. URL: <https://royalsociety.org/news/2011/neuroscience-role-in-education-policy/>.
- Tang et al., 2023 – Tang, J., LeBel, A., Jain, S., Huth, A.G. (2023). Semantic reconstruction of continuous language from non-invasive brain recordings. *Nature Neuroscience*, 26(5): 858–866. Doi: <https://doi.org/10.1038/s41593-023-01304-9>.
- Wang et al., 2010 – Wang, L., Liu, X., Guise, K.G., Knight, R.T., Ghajar, J., Fan, J. (2010). Effective Connectivity of the Fronto-parietal Network during Attentional Control. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(3): 543–553. Doi: <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21210>.
- References**
- Desyatov, T.M. (2021). Modern innovations in pedagogical education. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 1: 5–9. URL: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/4161/4441> [Ukr.].
- Karadzha, V., Miulescu, M., Balika, M., Voinea, L. (2017). Educational Neuroscience: The Emergence of a New Scientific Field in Educational Sciences. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 3: 89–101. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/551> [Ukr.].
- Kenz, G. (2023). Modern educational trends. *The future*, 13–16(708–711): 14–15 [Ukr.].
- Agrawal, A., Dehaene, S. (2024). Cracking the neural code for word recognition in convolutional neural networks. *PLOS Computational Biology*, 20(9): e1012430. Doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1012430>.
- Baddeley, A.D. (2021). Developing the Concept of Working Memory: The Role of Neuropsychology. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 36(6): 861–873. Doi: <https://doi.org/10.1093/arclin/acab060>.
- Behar, A. (2024). Gamification in Employee Training: Increasing Engagement and Motivation. *SkyPrep*. URL: <https://skyprep.com/2024/11/14/gamification-in-employee-training-increasing-engagement-and-motivation/>.
- Blakemore, S.-J., Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Wiley-Blackwell. 224 pp.
- Chun, M., Potter, M. (1995). A Two-Stage Model for Multiple Target Detection in Rapid Serial Visual Presentation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 21(1):109–127. Doi: <https://doi.org/10.1037/0096-1523.21.1.109>.
- Immordino-Yang, M.H., Darling-Hammond, L., Krone, C.R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3): 185–204. Doi: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>.
- Mareschal, D., Butterworth, B., Tolmie, A. (2013). *Educational Neuroscience*. Wiley-Blackwell. 390 pp.
- Mayer, R.E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 43–71). Cambridge University Press. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>.
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A dual coding approach* (Oxford Psychology Series). Oxford University Press. 336 p. Doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001>.
- Paul, A. (2025). AI-Powered Adaptive Learning: Ushering In A New Era Of Education In 2025. *Elearning Industry*. URL: <https://elearningindustry.com/ai-powered-adaptive-learning-ushering-in-a-new-era-of-education-in-2025>.
- Royal Society says give neuroscience a greater role in education policy (2011). *The Royal Society*. URL: <https://royalsociety.org/news/2011/neuroscience-role-in-education-policy/>.
- Tang, J., LeBel, A., Jain, S., Huth, A.G. (2023). Semantic reconstruction of continuous language from non-invasive brain recordings. *Nature Neuroscience*, 26(5): 858–866. Doi: <https://doi.org/10.1038/s41593-023-01304-9>.
- Wang, L., Liu, X., Guise, K.G., Knight, R.T., Ghajar, J., Fan, J. (2010). Effective Connectivity of the Fronto-parietal Network during Attentional Control. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(3): 543–553. Doi: <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21210>.

ULISHCHENKO Violetta

Doctor Sciences of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of General Theoretical Disciplines, Kyiv University of Law of the National Academy of Sciences of Ukraine

ULISHCHENKO Andrii

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Business Foreign Language and International Communication, National University of Food Technologies,

MODERN NEUROSCIENTIFIC ASPECTS IN THE STUDY OF E-LEARNING (BASED ON THE HISTORY OF CULTURE AND THE ENGLISH LANGUAGE)

Summary. The article is devoted to a comprehensive study of e-learning as a modern cultural phenomenon that is dynamically developing under the influence of digital technologies through the prism of a neuroscientific approach in the context of studying cultural history and the English language.

The purpose of the study is to provide a scientific analysis of e-learning as a modern cultural phenomenon from the perspective of neuroscience to optimise teaching of humanities.


To achieve this goal, the following tasks have been identified: to reveal the neural mechanisms of cognitive processes activated in e-learning; to conduct a comparative analysis of the effectiveness of e-learning and traditional methods of teaching cultural history and English; to assess the impact of e-learning on the formation of intercultural competence and the development of students' language skills; to outline the prospects for using e-learning to preserve national cultural identity in the context of educational globalisation.


The research methodology is based on the integrated use of theoretical (analysis of scientific literature, synthesis, generalisation) and empirical (unstructured observation, questionnaires) methods. The theoretical analysis helped to identify key concepts and approaches to the problem under study, while empirical methods provided primary data on students' experience of using e-learning.

The results of the study demonstrate the significant potential of e-learning in increasing learning motivation and efficiency of knowledge acquisition, which justifies the need for further in-depth study of the neuroscientific aspects of e-learning in order to optimise the educational process in the digital environment

Keywords: e-learning; educational neuroscience; artificial intelligence in education; cognitive processes; cultural history; English; interactive resources; digital technologies; preservation of cultural identity.


Одержано редакцією 14.04.2025
Прийнято до публікації 30.04.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-89-108>

 <https://orcid.org/0009-0007-5138-8462>

SHCHERBUKHA Roman

a post graduate student, majoring in 011 Educational, Pedagogical Sciences,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
e-mail: rmshcherbukha@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6574-1673>

VOVK Olena

Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor at the Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
e-mail: vavovk66@gmail.com

УДК 378.091.3:811'234-027.63(045)

BRAIN AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING: A NEUROPEDAGOGICAL PERSPECTIVE

This study investigates the neurobiological correlates of foreign language (FL) learning/acquisition, specifically examining the interplay between the brain structure, its functions, and FL acquisition. In particular, the study posits that a comprehensive understanding of neurological foundations of language perception and procession is essential for optimizing language learning outcomes.

The primary objective of this article is to synthesize current research on the neurobiological underpinnings of FL acquisition, with a focus on the contributions of the cognitive and affective factors to FL acquisition.

Methods. This research employs a systematic review, theoretical positioning, analysis and synthesis of findings from neuroscience, psychology, and linguistics to elucidate the neural mechanisms underlying FL learning.

Results. The conducted analysis reveals that FL acquisition induces neuroplastic changes across diverse brain regions, including all cerebral lobes, and enhances white matter connectivity within language processing networks. While the left hemisphere demonstrates dominance in verbal processing, the right hemisphere plays a significant role in early language learning stages. The arcuate fasciculus, a critical neural tract connecting the Broca and the Wernicke areas, is essential for effective language processing. Furthermore, affective factors exert a profound influence on FL learning outcomes. Specifically, positive emotions, such as enjoyment and motivation, foster engagement, whereas negative emotions, such as anxiety, can impede learning. Emotional intelligence, facilitating self-regulation, positive social interactions, and enhanced communication skills, is crucial for successful FLL. Content- and process-related, as well as collaborative learning emotions also significantly modulate the language learning experience.

Scientific Novelty. This study contributes novel insights to FL Pedagogy by integrating neurological and affective perspectives on FL learning, exposing the interconnectedness of cognitive and affective processes in language acquisition.

Conclusions. FL learning is a complex activity arising from the dynamic interaction of neuro-anatomical structures and cognitive functions of the human brain. Successful FL acquisition is

contingent upon multiple factors, including the brain's structural and functional adaptability, and the recognition of affective and neurological influences on learning. Therefore, pedagogical strategies should extend beyond purely cognitive language instruction to incorporate affective factors and cultivate supportive learning environments.

Implications for Further Research. The study reveals implications for further research in the field of FL Neuropedagogy. Particularly, future research is deemed to delve into identifying notable pedagogical interventions to enhance neural plasticity for effective FL learning with a special focus on the impact of diverse teaching methodologies on neural adaptation in this process.

Keywords: brain anatomy; foreign language acquisition; white matter; gray matter; cerebral hemispheres; arcuate fasciculus; synaptic connectivity; neural pathways; neuroplasticity; cognitive functions; emotional regulation; positive learning environment.

The axis around which this research unfolds is the relationship between the brain structure, its functions and foreign language (FL) learning/acquisition.

Introduction. Biologically considered, the body's most complex organ, *the brain*, is central to the governance of motor activity, cognition, and emotion (Quatieri, et al., 2020, p. 60). Functionally, it mediates thought processes, muscle coordination, and sensory information processing (Akram, Sfera, 2024, p. 1232), memory, touch, vision, breathing, temperature, hunger and every process that regulates the human body (Ferro, 2022, p. 1). This extensive functional breadth is fundamentally underpinned by a vast network comprised of approximately 86 billion neurons inter-connected through a vast synaptic architecture (Akram, Sfera, 2024, p. 1232).

The major goal of this article is to reveal the complex structure and functions of the human brain and expose its role in FL acquisition.

Methods. Employing a systematic review, theoretical positioning, analysis and synthesis, this paper attempts to lay the foundation of the Neuropedagogical framework for FL instruction from a twofold perspective – cognitive and affective.

Results. In terms of anatomical structure, the brain is characterized by three fundamental sections: the cerebrum, the cerebellum, and the brainstem (Quatieri, et al., 2020, p. 60). *The cerebrum* is the largest section that occupies about two-thirds of the brain (Quatieri, et al., 2020, p. 60). It is located in the front section of the skull and accounts up to 85 percent of the brain's weight (Ferro, 2022, p. 1). *The limbic system*, anatomically situated within the brain's cerebrum, is recognized as a principal neural network underpinning emotional experience and processing. Its involvement extends to domains of memory and learning. Moreover, it assumes a critical role in the development of cognitive and decision-making processes (Wróbel, 2018, p. 44).

More specifically, the cerebrum is composed of two large halves, or *hemispheres* (Peate, 2017, p. 539), which are referred to as the left brain and the right brain (Quatieri, et al., 2020, p. 61). Each hemisphere presents as a soft, whitish anatomical structure, deeply fissured and folded into formations known as gyri and sulci. In terms of hemispheric specialization, the frontal lobe of the right brain mediates motor control of the contralateral (left) side of the body, and the left brain correspondingly mediates control of the right side (Peate, 2017, p. 539). Some of these grooves are short and others are very deep and long, dividing each hemisphere into distinct lobes. The cerebrum further exhibits a constricted frontal pole, situated anteriorly at the brow and a posterior region extending caudally towards the occiput. In their superior aspect, the two hemispheres are delineated by a prominent interhemispheric cleft, referred to as the longitudinal fissure (Shannon, 1962, p. 522).

To provide a visual foundation for understanding the general structure of the human brain, Figure 1 illustrates key anatomical features.

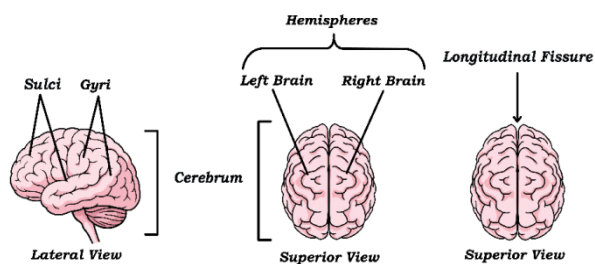


Figure 1. Key Anatomical Features of the Brain

Beyond the bilateral cerebral hemispheres, the structural composition of the cerebrum further includes *an outer layer* (Sari, Erbas, 2022, p. 134) (the topical layer (Quatieri, et al., 2020, p. 61)) and *an inner layer* (containing deeper structures, such as the hypothalamus, the olfactory bulbs, the basal ganglia etc. (Quatieri, et al., 2020, p. 61)), which are *gray and white matter*, respectively (Sari, Erbas, 2022, p. 134) that make up the central nervous system's interior (Massoud, 2022, p. 1).

The grey matter is also called the *cerebral cortex* (Sari, Erbas, 2022, p. 134). About 86 billion nerve cells (neurons) make up the grey matter in the human brain (Ferro, 2022, p. 1), that are embedded in *neuroglia* (Massoud, 2022, p. 1). Externally, the cerebral cortex is encased by the hemispheres and comprises several layers of neurons with diverse shapes (Wróbel, 2018, p. 39–40). Moreover, the cerebral architecture is organized in a multi-layered pattern that has regional varieties. Predominantly, it presents as a six-layered neocortex, further divisible into distinct areas or fields according to cytoarchitecture, that reveals variations in cell shape, size, and density, which are utilized to delineate cortical areas (Forstmann, Keuken, Alkemade, 2015, p. 76). The mature adult cerebral cortex, characterized by an extensively convoluted surface (Quatieri, et al., 2020, p. 62), exhibits a surface area approximating 1600–4000 cm² and a thickness ranging from 2–5 mm (Nunez, Cutillo, 1995; Srinivasan, 2023, p. 29). The inner layer of the hemispheres consists of white matter, which is constituted by associative, commissural, and projection nerve fibers (Wróbel, 2018, p. 39). The albescent appearance of white matter is attributable to *the myelin sheaths*, a fatty substance that enwrap a significant proportion of its nerve fibers hidden in neuroglia, their characteristic white appearance (Massoud, 2022, p. 1).

Scholarly research robustly and consistently supports the assertion that *the left cerebral hemisphere* is demonstrably dominant for manual dexterity and language functions in approximately 92 percent of individuals (Ferro, 2022, p. 1). Its functional specialization importantly encompasses verbal information processing, core linguistic competence, factual memorization (including specific dates, proper names, and accurate orthography), analytical and logical reasoning skills, clear speech articulation, comprehensive comprehension, arithmetic calculation, and precise writing abilities (Furman, et al., 2020, p. 355). Cognitive processing within the left hemisphere is hypothesized to

be analytical and predominantly sequential, emphasizing the perception of discrete and successive informational units; whereas the effective systematization of complex data is critically and fundamentally reliant upon temporal duration (Wróbel, 2018, p. 40).

Conversely, *the right hemisphere* is implicated in the regulation of creative aptitude, spatial cognition, cultural understanding, and musical competence (Ferro, 2022, p. 1). The information is processed holistically, with all attributes of the stimulus being perceived comprehensively and simultaneously, regardless of temporal considerations (Wróbel, 2018, p. 40).

In their turn, each cerebral hemisphere (Wróbel, 2018, p. 39) is anatomically organized into lobes, distinguished by fissures and the longitudinal fissure. *The corpus callosum*, a substantial white matter structure mediating hemispheric integration, is located at the base of the longitudinal fissure that serves to connect the two hemispheres and mediate interhemispheric transfer of information (Wróbel, 2018, p. 40; Ferro, 2022, p. 1). The principal lobes, namely frontal, parietal, temporal, and occipital (Jawabri, Sharma, 2023, p. 1), are generally characterized by a notably high neuronal density and a highly convoluted structure and are primarily located within the extensive cerebral cortex (Sari, Erbas, 2022, p. 134).

To illustrate the brain's internal organization, Figure 2 presents two cross-sectional views: a coronal section (top) detailing the arrangement of grey matter, white matter, sulci and gyri within the cerebral cortex, and a sagittal section (bottom) highlighting significant subcortical structures.

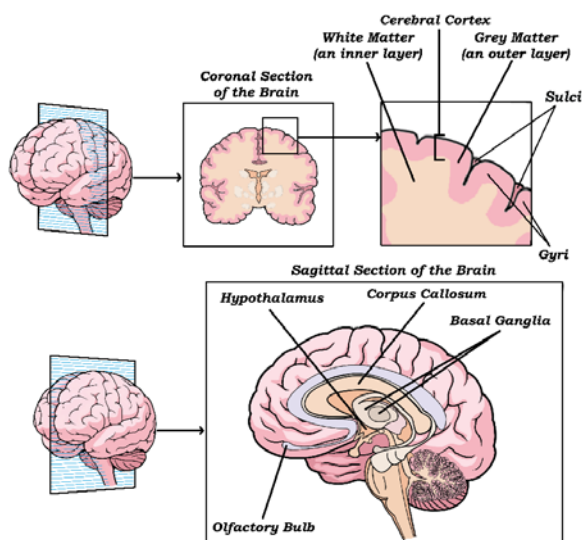


Figure 2. Brain Sections: Coronal and Sagittal Views

In particular, *the frontal lobe* is the higher cognitive center of the brain, responsible for important complex activities (Quatieri, et al.,

2020, p. 62) and cognitive skills (Peate, 2017, p. 538), such as problem solving, abstract reasoning, moral judgment (Quatieri, et al., 2020, p. 62), emotional expression, language, sexual behavior (Peate, 2017, p. 538), memory and impulse control. It is located at the front of the brain behind the forehead (Javaid, Roheen, Afzal, 2020, p. 20296). Relative to other organisms, the frontal lobe in humans is characterized by its larger dimensions and advanced development (Peate, 2017, p. 539). It is often conceptualized as the “control panel” governing personality and communicative abilities. Furthermore, this lobe importantly subserves primary motor function, specifically, the fundamental ability to move muscles consciously, and also encompasses two key areas critically essential for speech. These key speech areas incorporate the specialized part commonly called *the Broca area*, which is directly associated with speech production and clear articulation (Peate, 2017, p. 538).

The parietal lobe is located near the center of the brain, behind the frontal lobe, in front of the occipital lobe and above the temporal lobe. Within the parietal lobe is situated the primary sensory area (Peate, 2017, p. 539), responsible for integrating sensory input across modalities (Ferro, 2022, p. 1). This includes somatosensory information, such as warmth, cold, pain, and touch (Peate, 2017, p. 539), alongside essential functions related to reading and understanding symbolic, abstract, and geometric language and concepts (Quatieri, et al., 2020, p. 62). Additionally, it is also particularly crucial for spatial orientation and navigation (Ferro, 2022, p. 1), as well as complex movement coordination (Quatieri, et al., 2020, p. 62).

The temporal lobe, situated inferior to the frontal and parietal lobes and ventral to each cerebral hemisphere, is responsible for the reception and interpretation of auditory stimuli originating from the ear (Peate, 2017, p. 539). It assumes a pivotal role in auditory perception, and contributes significantly to mnemonic processes (Quatieri, et al., 2020, p. 62), information organization, speech comprehension (Javaid, Roheen, Afzal, 2020, p. 20296), and the generation of memories and affective responses (Ferro, 2022, p. 1). It is thought to be associated with long-term memory, such as remembering autobiographical information, dates and places. Crucially, the temporal lobe encompasses *the Wernicke area*, a significant region facilitating speech recognition and the interpretation of linguistic meaning (Peate, 2017, p. 539).

Figure 3 highlights the approximate locations of the Broca area, primarily associated with speech production, and the Wernicke area, generally linked to language

comprehension, both pivotal regions for language processing in the cerebral cortex.

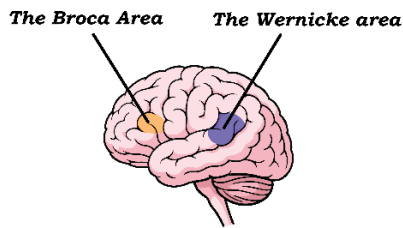


Figure 3. The Broca and the Wernicke Areas

The occipital lobe is located at the posterior cranium, positioned caudal to the parietal and temporal lobes. A key component of this lobe is the primary visual cortex, a cerebral region that receives retinal input. The occipital lobe contains different areas relating to visual communication. One area is where visual images of language are received (the visual receiving area) and another is where it is interpreted (visual association area). It is within this crucial lobe where the mind actively engages to interpret color perception and other fundamentally important aspects of vision (Peate, 2017, p. 539).

To provide a comprehensive understanding of the brain's major subdivisions, Figure 4 illustrates the four principal lobes – frontal, parietal, temporal, and occipital – from lateral, superior, posterior, and inferior perspectives.

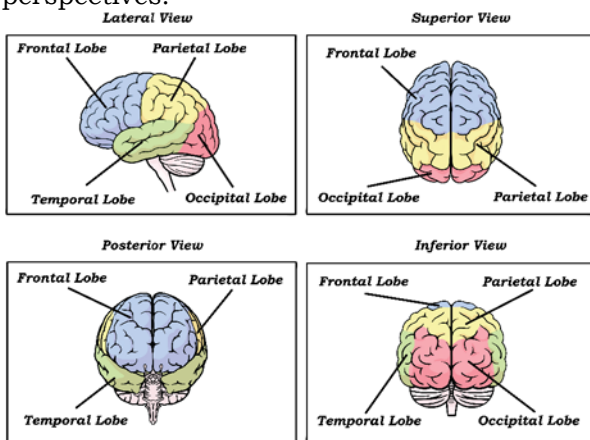


Figure 4. Anatomical Views of the Cerebral Lobes

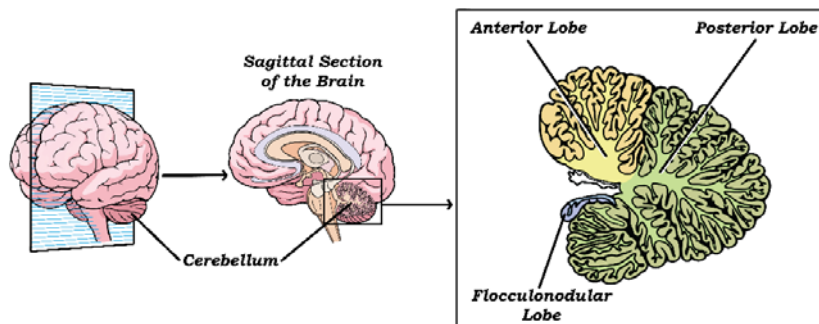


Figure 6. Lobes of the Cerebellum: Sagittal Section

The second major part of the brain is the *cerebellum*, or “little brain” (Forstmann, Keuken, Alkemade, 2015, p. 78); it sits on top and to the back of the brainstem (Srinivasan, 2023, p. 29) and is located below the occipital lobe and behind the brainstem (Forstmann, Keuken, Alkemade, 2015, p. 78). The cerebellum has long been associated with the fine control of muscle movements (Srinivasan, 2023, p. 29), from maintaining balance, coordination of half automatic movements to *cognitive functions* such as attention, language, working memory (Forstmann, Keuken, Alkemade, 2015, p. 78), and overall learning (Srinivasan, 2023, p. 29). Analogously to the cerebrum, the cerebellum is organized into two hemispheres, interconnected via the vermis.

The anatomical organization of the cerebellum from an inferior perspective is depicted in Figure 5.

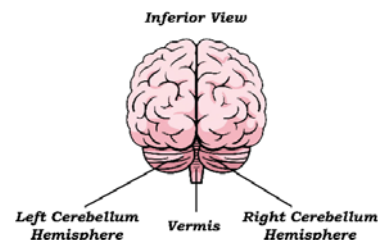


Figure 5. Inferior View of the Cerebellum

Each hemisphere consists of anterior, posterior, and flocculonodular lobes.

Figure 6 depicts the three main lobes of the cerebellum as visualized in a sagittal section of the human brain.

The cerebellum is connected to the brainstem through cerebellar peduncles, namely the superior, middle, and inferior peduncles. Although it represents only about 10% of total brain volume, the cerebellum houses a neuronal count exceeding that of the remainder of the brain (Forstmann, Keuken, Alkemade, 2015, p. 78).

The cerebellar peduncles which serve as crucial pathways connecting the cerebellum to the brainstem, are illustrated in Figure 7.

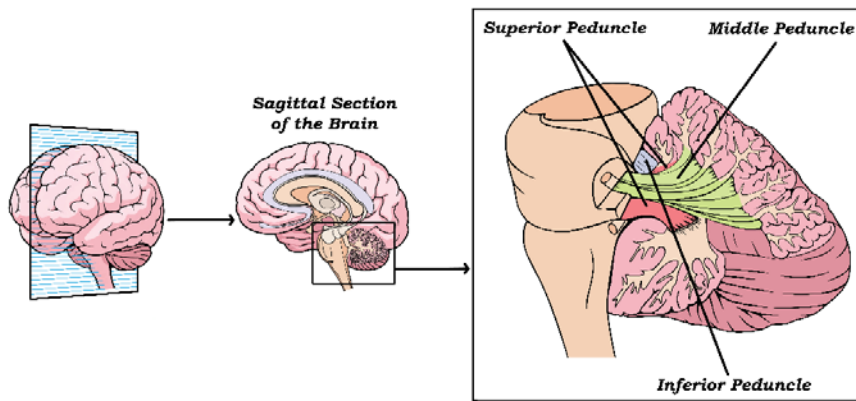


Figure 7. The Cerebellar Peduncles

The brainstem or the brain's stalk, is the brain's third major division (Srinivasan, 2023, p. 29), which is located at the basal region of the brain, linking it to the spinal cord and the diencephalon of the cerebrum (Massoud, 2022, p. 1). It effectively serves as the primary pathway for nerve fibers to seamlessly transmit signals (action potentials) bidirectionally between the spinal cord and higher brain regions of the cerebrum (Srinivasan, 2023, p. 29). The brainstem primary functions involve crucial information relay between the brain and body, efficient delivery of key nerve signals to the face and head, and fundamental control of essential physiological processes (Ferro, 2022, p. 1).

These processes include cardiac regulation, respiration, sleep-wake cycles, blood pressure, certain reflexes, and bodily responses during the "fight-or-flight" reaction (Peate, 2017, p. 539).

Figure 8 illustrates the location of the brainstem within the human brain, presenting a sagittal section where this vital structure is clearly identified and highlighted.

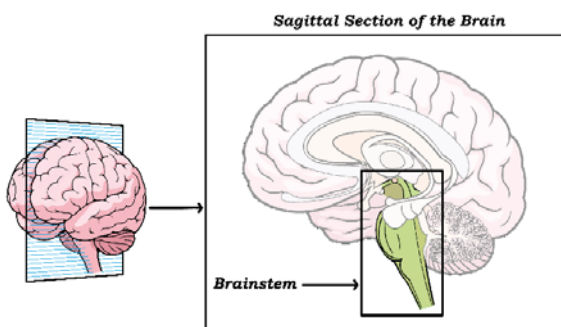


Figure 8. Sagittal View of the Brainstem

Furthermore, comprehension of the brain's cellular constitution is crucial for a refined understanding of its architecture and functional mechanisms. It is posited that the brain is constituted by billions of cells (Martin, Rubin, 1997, p. 33). The central nervous system is composed of numerous excitable nerve cells (Massoud, 2022, p. 1) heterogeneously shaped (Squire, et al., 2008, p. 4), known as *neurons*. Consequently, *neuroglia* is a specialized tissue that maintains these neurons and their processes.

Additionally, *axons*, also named *nerve fibers*, are the long extensions of a neuron cell (Massoud, 2022, p. 1).

Neurons are categorized based on function (sensory, motor, interneuron), location (cortical, spinal), neurotransmitter (glutamatergic, cholinergic), and shape (pyramidal, granule, mitral), particularly regarding the number of cell body extensions. Most neurons have one (often branched) axon for signal transmission. Additionally, *dendrites* receive synaptic contacts. Dendrites are capable of complex branching and often bear *dendritic spines*. Consistent with active secretory cell function, neurons display large nuclei and copious smooth and rough endoplasmic reticulum and Golgi apparatus. Microtubules are abundant within neurons and their extensions, supporting axonal and dendritic structures while facilitating macromolecule and organelle transport (Squire, et al., 2008, p. 4). Beyond neurons, *glial cells*, also numbering in the billions, represent a substantial cellular component of the nervous system. These glial cells are also engaged in responses to injury and disease and are integral to the production and maintenance of myelin (Martin, Rubin, 1997, p. 33).

Figure 9 provides a detailed illustration of the primary cellular components of the nervous system, showcasing the key anatomical features of a neuron alongside the various types of supporting neuroglial cells.

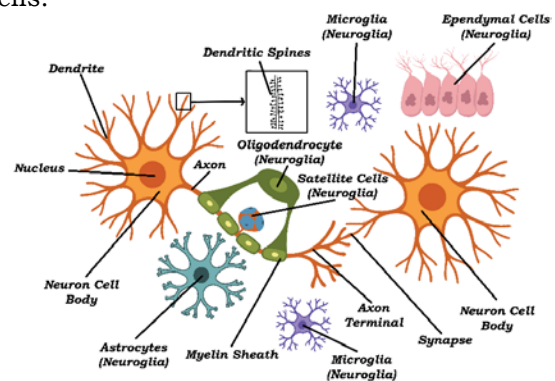


Figure 9. Neurons and Neuroglia

A specialized barrier, the *Blood-Brain Barrier*, ensheathes the inner lining of cerebral blood vessels. It is a critical component for the functional integrity of the nervous system and the brain itself. This “barrier” functions as a filter, selectively allowing passage of beneficial compounds while blocking detrimental substances. This endothelium, composed of specialized cells lining cerebral blood vessels, regulates the movement of chemical molecules into and

out of the brain (Akram, Sfera, 2024, p. 4), which is important for transmitting signals between neurons.

To demonstrate the specialized nature of cerebral microvasculature, Figure 10 provides a visual progression from a sagittal section of the brain showing major blood vessels to an enlarged view of a brain capillary that contribute to the blood-brain barrier.

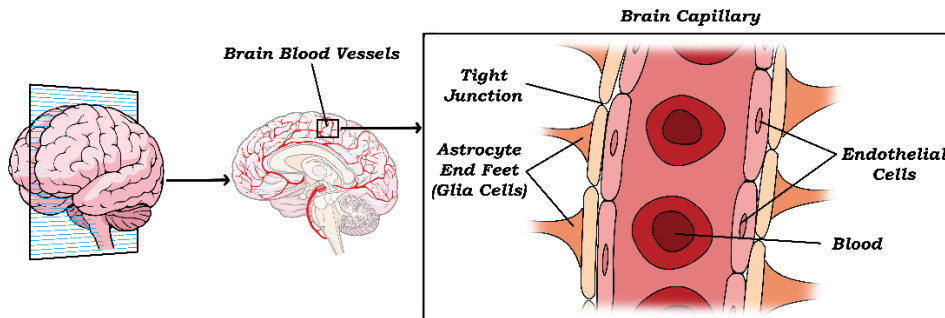


Figure 10. Cellular Components of the Blood-Brain Barrier in a Brain Capillary

The structure that mediates signal transmission between a neuron and another neuron or effector cell is a *synapse*. Synapses are fundamental to neuronal communication (Peate, 2017, p. 538). Trillions of synapses are estimated to connect the brain's billions of neurons to neurons throughout the body, including the spinal cord and peripheral nervous system (Massoud, 2022, p. 1). While the human brain encompasses diverse varieties of synapses, these structures are broadly classifiable into electrical and chemical synapses. Despite representing a numerical minority, *electrical synapses* are ubiquitously present throughout nervous systems and facilitate the direct, passive flux of electrical current between neurons (Purves, et al., 2004, p. 93). Conversely, *chemical synapses* employ neurotransmitters for signal transmission. This mechanism entails neurotransmitter synthesis, storage, release, receptor binding, and termination of activity (Squire, et al., 2008, p. 135).

Additionally, it is widely posited that alterations in the strength and number of the synaptic connections are the common fundamental basis of information storage within the cerebral cortices (Purves, et al., 2004, p. 753). Upon neurotransmitter binding, either directly or indirectly, ion channels in the postsynaptic membrane open or close. Typically, the resulting ionic fluxes modify the postsynaptic cell's membrane potential. That mediates information transfer across the synapse (Purves, et al., 2004, p. 116). At synapses, neurotransmitters are released to enable the transmission of impulses between neurons. Neuro-

transmission is a physiologically vital process (Akram, Sfera, 2024, p. 1238).

Historically, scientists have identified in excess of 100 distinct neurotransmitters, which are categorized into *two primary classes*: small-molecule neurotransmitters and neuropeptides. The multiplicity of neurotransmitters enhances the physiological repertoire of synapses (Purves, et al., 2004, p. 98). Neurons can release multiple neurotransmitters (Purves, et al., 2004, p. 96), which can produce different types of responses on individual postsynaptic cells (Purves, et al., 2004, p. 98).

Furthermore, *the neural pathways*, which are constituted by white matter tracts, serve as connections between distinct brain regions. These tracts comprise neuronal axons that form synapses and provide neurotransmission in remote areas. Specifically, within the brainstem white matter tracts include axons that connects the cerebrum, cerebellum and spinal cord. Additionally, neural pathways are generally classifiable into distinct categories: brainstem tracts (afferent and efferent), projection tracts (cortico-subcortical), association tracts (intercortical), and commissural tracts (interhemispheric) (Forstmann, Keuken, Alkemade, 2015, p. 78). Notably, all cerebellar neural connections with other brain regions are mediated via *the cerebellar peduncles* (Vachha, Massoud, Huang, 2022, p. 471). These peduncles connect the cerebellum to the brainstem: the superior to the midbrain, the middle to the pons and the inferior to the medulla oblongata and spinal cord (Forstmann,

Keuken, Alkemade, 2015, p. 78; Vachha, Massoud, Huang, 2022, p. 471).

The primary divisions of the brainstem are illustrated in a sagittal view of the brain in Figure 11.

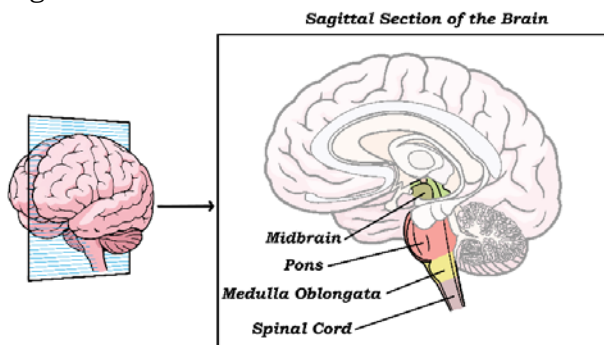


Figure 11. Anatomy of the Brainstem

Besides, white matter plays a crucial role in bodily information processing. It impacts cognitive abilities, including focus, learning, problem-solving, and balance during walking by connecting signal-sending and receiving regions. The brainstem consists of such major *white matter tracts* as arcuate fasciculus, superior longitudinal fasciculus, inferior fronto-occipital fasciculus, uncinate fasciculus, inferior longitudinal fasciculus, the frontal aslant tract, the cingulum, the fornix (Stanford Medicine, 2018).

Figure 12 illustrates the general anatomical locations and trajectories of several key white matter fasciculi and tracts within the human brain.

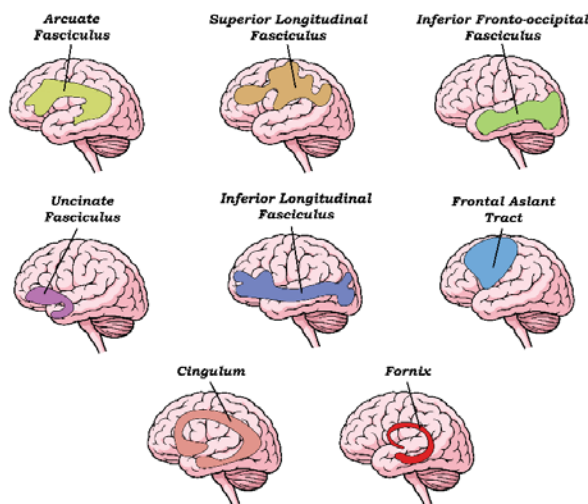


Figure 12. Key White Matter Fasciculi and Tracts of the Human Brain

The posterior superior temporal gyrus is connected to the frontal lobe via *the arcuate fasciculus*, a white matter tract. It links distinct brain regions through axon bundles that transmit signals, and facilitates neural communication. The arcuate fasciculus is sometimes referred to as the superior longitudinal fasciculus. Without it, gray matter structures would be functionally

unable to communicate across brain regions (Kamiya, Reed, 2023). Basically, the arcuate fasciculus connects the Broca and the Wernicke areas, which are important for language functions (Eichert, et al., 2019, p. 107–108). Indeed, word learning performance strongly correlates with microstructural properties and functional connectivity strength between these areas. The human word learning ability depends on efficient communication between temporal and frontal areas, which is structurally supported by the arcuate fasciculus (López-Barroso, et al., 2013, p. 13168). This connection is crucial for language processing and production (Eichert, et al., 2019, p. 108; Klibi, 2020, p. 4).

The arcuate fasciculus also plays a significant role in reading skill development (Yeatman, et al., 2011, p. 3304), and reading acquisition enhances its structural properties (Schotten, et al., 2014, p. 989). Effective phoneme discernment is fundamental to reading ability and the integrity or volume of the left arcuate fasciculus demonstrates a correlation with phonological awareness skills (Saygin, et al., 2013, p. 13253). Phonological awareness tasks may enhance reading, strengthen arcuate fasciculus structure, and potentially facilitate new word learning (Klibi, 2020, p. 10). The anatomy of the posterior arcuate fasciculus correlates with vocabulary comprehension and reading performance (Robertsson, et al., 2016, p. 1). Auditory and motor areas also communicate via the arcuate fasciculus (López-Barroso, et al., 2013, p. 13168), potentially crucial for language development as a substrate for auditory-motor integration (López-Barroso, et al., 2013, p. 13171). Strengthening the arcuate fasciculus enhances connectivity between auditory and motor cortices, and consequently between temporal and frontal areas active during reading aloud (Klibi, 2020, p. 10).

Figure 13 illustrates the crucial anatomical connection between the Broca Area and the Wernicke Area, facilitated by the Arcuate Fasciculus, forming a key component of the brain's language network.

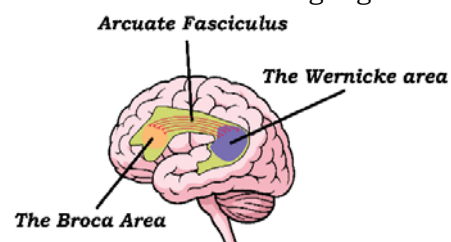


Figure 13. The Arcuate Fasciculus Connecting the Broca and the Wernicke Areas

For a better understanding, the ideas discussed above are synthesized in Figure 14.

Subsequently, the operations of the brain can be partitioned into various subsystems, study of which constitutes study of the brain functions. Some of the functions realized by the brain can be considered as *lower order processes*, such as regulation of breathing and temperature, motor coordination, basic emotional responses, etc., whereas *higher order processes* represent such cognitive functions as perception, attention, memory, language (Hatfield, 2000, p. 397), thinking, reasoning, self-awareness, and emotional intelligence (Patten, 2008, p. 65) and more. Since they are essential for FLA, they require cursory specification.

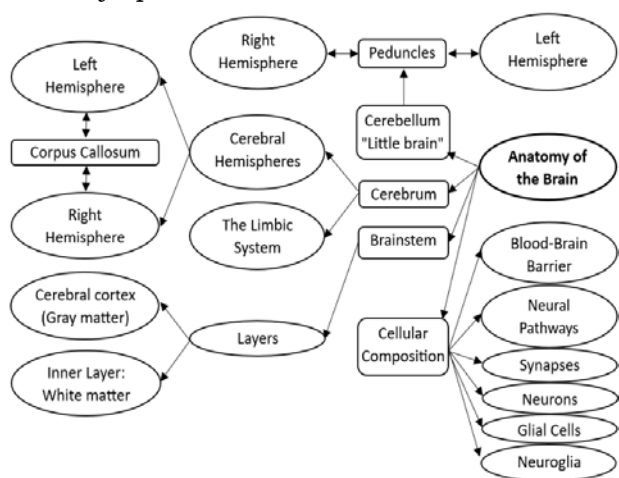


Figure 14. Anatomy of the Brain

The human body by itself is considered to be a totally sensory organ, however it is evidence-based that *the seven senses* being the checkpoints of the body are: sight, sound, smell, touch, taste, movement, and position in space (Naegele, 2015). Due to the cognitive process of categorization, the brain transforms sensory stimulation into information (Barrett, 2009, p. 326). More specifically, *categorization* is the process of sorting and organizing things, objects and experiences into group, class, or category. Respectively, being capable of categorizing things makes a human able to promptly respond to environmental stimuli (Creary, Airth, 2023). Accordingly, to categorize something means to make it meaningful.

One of the higher order cognitive functions of the brain is perception. *Perception* is the name for psychological processes by which *individuals register and evaluate information* detected from the internal or external environment with a focus on understanding what externally driven sensations refer to in the world (Barrett, 2009, p. 330). Perceptual organization in the brain occurs when the elements of a visual pattern are grouped into larger perceptual units or perceptual wholes (Kimchi, et al., 2005, p. 282) or when objects

from a common class are grouped into a category representation (Hampton, Estes, Simmons, 2005, p. 1460; Quinn, Schyns, Goldstone, 2006, p. 119). Perceptual categorization is fundamental to the brain's ability to process voluminous amounts of sensory information and efficiently recognize objects including speech. In fact, perceptual categorization is the neural bridge between lower-level sensory and higher-level language processing (Bernstein, Liebenthal, 2014, p. 26–27).

Attention – another higher order cognitive function – is the main indicator of the efficiency of the human brain, since if attention is reduced, a person will hardly be able to concentrate (Esanova, Akabirova, Yakubova, 2023, p. 254). It is conceivable that a matrix comprising various sources of attention, operationally defined as any influence on neuronal firing rate, underlies attentional mechanisms (Barrett, 2009, p. 331). Generally, attentional mechanisms are posited to augment the signal-to-noise ratio of neurons which represents attended stimuli. Nevertheless, they may also modulate inter-areal communication. Consequently, the effect of attention on neural synchrony is important (Lindsay, 2020, p. 5). Attention is frequently classified into *four major types*: selective, divided, sustained, and executive attention (Mazarin, Skidmore, 2023).

Attention is closely related to *memory*. This bidirectional relationship implies that goals, episodic context, and stored knowledge shape attentional selection and vigilance. These reciprocal influences manifest across different memory modalities and their underlying neural systems. Firstly, the finite capacity of memory necessitates attentional gating for encoding. Secondly, the division of attention during encoding prevents shaping conscious memories, although the role of attention in this process is more complex. It is considered that attention and memory cannot operate without each other (Chun, Turk-Browne, 2007, p. 177). Memory, alongside sensations from the world, sensations from the body, and prior experience, forms three fundamental aspects of the whole mental life, continually available. Different combinations and weights of these three aspects produce myriads of mental events that constitute the mind. Depending on the focus of attention this stream of brain activity is parsed into discrete psychological moments that may be differently named: feeling, thinking, remembering, or even seeing (Barrett, 2009, p. 330).

The brain generates mental states and actions by integrating exteroceptive sensory stimulation (sensory stimuli available *by* and captured *from* the external world), somat-

visceral stimulation (sensory signals from within the body), and prior experience (memory) (Barrett, 2009, p. 330). Through their synergistic operation, this neural circuitry may ascribe meaning to incoming sensory input based on prior experience, facilitating sensory prediction and response formulation (Barrett, 2009, p. 333). Cognition focuses on how prior experiences are reinstated. Remembering is called *memory*. When not consciously recalled, it is called *thinking*. Referring to the future, it is called *imagining*. This activity provides a sense of self through time. Cognition research examines how prior sensory stimulation is encoded, associatively recombined, or reinstated (Barrett, 2009, p. 331). Memory assumes a pivotal role in language learning and retention. It underpins the encoding and storage of linguistic information, which encompasses vocabulary, grammar, and syntactic structures. Through sustained repetition, memory mechanisms facilitate the comprehension and retention of these linguistic features (Shichida at Home, 2023).

Language acquisition and language learning abilities are significantly affected by specific characteristics of the neural activities of the left and right brain hemispheres, particularly in relation to individual psychological abilities. Specifically, like it has been mentioned above, *the left hemisphere of the brain* focuses on verbal information processing, language skills, memorization of factual information, analysis, logic, and recognition (Furman, et al., 2020, p. 355). Consequently, language functions are predominantly lateralized to the left hemisphere, with speech sound-meaning mappings in the left temporal cortex and motor commands for speech production in the left frontal cortex (Purves, et al., 2004, p. 637).

On the other hand, *the right hemisphere of the brain* is more focused on non-verbal information, processing information through images and symbols, imagination, artistic and musical abilities, a holistic view of understanding (Furman, et al., 2020, p. 355), and emotional speech content. Studies involving congenitally deaf individuals indicate that the neural substrates for sign language correspond to those for spoken and heard communication. This suggests that language regions are dedicated to symbolic representation and communication, rather than being exclusively limited to spoken or auditory language (Purves, et al., 2004, p. 637).

The most recognized language-related brain regions are the Broca area, situated in the left frontal lobe, and the Wernicke area, located in the left superior temporal lobe between the primary auditory cortex and

angular gyrus (Hong, et al., 2017, p. 10). Functionally, the Broca area relates to language production, while the Wernicke area correlates with language comprehension. However, there exists a significant, equally important network of neural connections between these regions, contributing to overall language function (Klibi, 2020, p. 6).

It is worth mentioning that the French physician and anatomist, Pierre Paul Broca discovered the most crucial part when he identified a common region in the brain in two of his speech-impaired patients; this came to be known as *the Broca area*. Located within the posterior inferior frontal gyrus of the dominant hemisphere, the Broca area, corresponding to Brodmann areas 44 (*pars opercularis*) and 45 (*pars triangularis*), is essential for language function (Keller, et al., 2009, p. 32). More recent research has included other areas of the frontal lobe along with the Broca area (Hagoort, 2014, p. 137; Stinnett, Reddy, Zabel, 2023).

The primary functions of the Broca area are both language production and comprehension (Stinnett, Reddy, Zabel, 2023). While the exact role in the production is still unclear, many believe that it directly impacts the motor movements to allow for speech (Flinker, et al., 2015, p. 2871). Despite its traditional association with speech production alone, the Broca area lesions are occasionally linked to impairments in language comprehension. Different regions of the Broca area specialize in various aspects of comprehension. The anterior portion helps with semantics, while the posterior is associated with phonology (Skipper, et al., 2007, p. 263). The Broca area is also necessary for language repetition, gesture production, sentence grammar and fluidity, and the interpretation of others' actions (Flinker, et al., 2015, p. 2871; Brown, Yuan, 2018, p. 1214; Stinnett, Reddy, Zabel, 2023).

On the other hand, Carl Wernicke, a German neurologist, first described *the Wernicke area* in 1874. This discovery highlighted it as one of two cortical regions crucial for speech processing. The Wernicke area is anatomically localized to Brodmann area 22, within the posterior aspect of the superior temporal gyrus in the dominant hemisphere (DeWitt, Rauschecker, 2013, p. 185). Given the left hemisphere dominance in most people, the Wernicke area is usually left-sided. This area encompasses the auditory cortex on the lateral sulcus (DeWitt, Rauschecker, 2013, p. 181; Chang, Raygor, & Berger, 2015, p. 251).

Because the Wernicke area is responsible for the comprehension of written and spoken language, damage to this area commonly results in a fluent but receptive aphasia.

Receptive aphasia impairs language comprehension, not expression. Wernicke aphasia presents with fluent but meaningless speech. Auditory incomprehension further characterizes Wernicke aphasia, which prevents the understanding of spoken language. Besides, patients with Wernicke aphasia are unaware of their comprehension deficits (Javed, et al., 2023).

Aphasia's clinical presentation varies in severity. Verbal output can range down to single-word sentences, reflecting a dissociation between understanding and expressive ability – awareness of message without articulation. Repetition is typically impaired, and requires the Broca and the Wernicke areas, as well as arcuate fasciculus integration (Stinnett, Reddy, Zabel, 2023).

It is clear therefore that language is deeply rooted in the human brain and is genuinely affected by the principle of *neuroplasticity*. It may be beneficial for language learners to identify tasks with a potential of intensifying the neural synapses in language-related regions (Klibi, 2020, p. 6). In general, FL learning induces gray matter changes in frontal, parietal, and temporal lobes, particularly for vocabulary (Wei, et al., 2023, p. 2). Right prefrontal connections, increasing with FL learning, may support working memory for vocabulary. Furthermore, adult FL learners necessitate broader neural adaptation beyond typical language network, involving the right hemisphere early on (Wei, et al., 2023, p. 5).

Neurofunctional studies reveal that in contrast to high-proficiency FL learners, low-proficiency FL learners exhibit reduced brain activation overlap between first language (L1) and second language (L2) processing, and consequently, therefore recruit additional right hemisphere areas, potentially and tentatively supporting word retrieval. The lexical-semantic brain activation primarily depends on learner performance, whereas grammatical domain differences depend on the stage of FL acquisition (Wei, et al., 2023, p. 1).

Beyond the differences in brain activation and in the ability to process language, emotions are at the core of how learners view and react to internal and external stimuli, making them an integral part of a comprehensive understanding of FL learning and acquisition (Shao, et al., 2020, p. 2).

Emotions are crucial for successful FL acquisition. Emotions involve psychological perceptions interpreting internal bodily sensations. Emotion researchers study how sensory information and prior emotion concepts contextualize these sensations. This integration creates emotion-labeled mental states used by the brain for self and body regulation, directly or through action

(Barrett, 2009, p. 331). Emotions can vary in type and intensity – from articulation thrill to critical FL interaction anxiety (Plonsky, Sudina, Teimouri, 2022, p. 346).

In particular, emotions such as enjoyment, love (Plonsky, Sudina, Teimouri, 2022, p. 347), anger, hope, pride and boredom, can each impact on students' actions and learning in a variety of ways. These emotions can be affected by classroom factors such as curriculum content, environment, or individual differences between students like genetic factors, general tendencies, and external factors as social interactions, home environment (Andrienko, Chumak, Genin, 2020, p. 67).

Specifically, in the Control-Value Theory (CVT), *achievement emotions* are viewed as feelings directly associated with outcomes or actions contributing to achievements (Pekrun, et al., 2007, p. 14). Within the framework of the CVT's taxonomy of achievement emotions, wherein enjoyment is classified as an activating positive affect, the construct of foreign language enjoyment is presented (Pekrun, et al., 2007, p. 15; MacIntyre, Gregersen, 2012, p. 208–209). Enjoyable FL learning experiences foster resource development and active engagement in learners (Jin, Zhang, 2019, p. 1027; Ning, 2022, p. 1099). Higher FL learning enjoyment fosters increased learner interaction with peers and instructors, which strengthens classroom interpersonal relationships (Simon, 1967, p. 30; Albert, E., Robert, 1977; Berscheid, 1987), which raises their enthusiasm for FL acquisition (Fredrickson, 2006, p. 88). The emotion of enjoyment can also influence students' FL proficiency by mediating their cognitive processes (Fredrickson, 2013, p. 815). FL learning enjoyment fosters the utilization of diverse learning strategies and cognitive expansion which greatly enhances learning efficacy (Ning, 2022, p. 1099).

Another emotion that causes enjoyment is *motivation* – a driving force behind persistence in FL learning as it helps achieve better learning results (Magnano, Craparo, Paolillo, 2016, p. 9; Arias, Soto-Carballo, Pino-Juste, 2022, p. 3). Motivation may be enhanced through encouragement and emotional support, which foster resilience and contribute to improved FL instruction outcomes (Romano, et al., 2020, p. 4774; Thao, et al., 2023, p. 2). Motivation has been persistently acknowledged as a pivotal constituent in the domain of FL acquisition (Magnano, Craparo, Paolillo, 2016, p. 10; Arias, Soto-Carballo, Pino-Juste, 2022, p. 2; Thao, et al., 2023, p. 6). Motivation prompts learners to surmount linguistic challenges. It intensifies active participation in FL self-study and native speaker interaction and directs learners to define clear FL learning

objectives. Motivation is thus crucial for L1/L2 learning. It compels learners to commit time and effort to language proficiency for socio-economic advancement (Thao, et al., 2023, p. 6). The inclusion into the learning process of content-related emotions gives the growth of student interest and involvement in the discussions, their positive motivation and better learning student experiences (Andrienko, Chumak, Genin, 2020, p. 72).

In addition, *self-awareness* is also critical for FL learning, since it allows individuals to accurately discern their emotions profoundly influencing their communication (Killian, 2012, p. 503; Kanesan, Fauzan, 2019, p. 2; Thao, et al., 2023, p. 6). Complementing self-awareness is *self-confidence*, a quality that leverages personal strengths to encourage assertive and positive communication (Partido, Stafford, 2018, p. 974; Upadhyay, et al., 2020, p. 120). Learners with high self-confidence are more likely to engage in risk-taking activities and surmount challenges (Thao, et al., 2023, p. 6). Integral to this framework is *self-regulation*, which presides over an individual's communicative behavior and response to various emotional contexts (Laborde, et al., 2014, p. 44; Zhoc, Chung, King, 2018, p. 987; Thao, et al., 2023, p. 6).

Another significant emotional factor in FL learning is *language anxiety*. Anxiety is considered to have an impact on human cognitive activity (Lu, 2022, p. 697). Specifically, T. Scovel's (Scovel, 1978) review examined its role based on accumulated evidence (Plonsky, Sudina, Teimouri, 2022, p. 346). The concept *anxiety*, originating from psychology, refers to "an unpleasant state of mind that is characterized by individual perceived feelings like nervous, fear, and worry, and is activated by the autonomic nervousness system" (Spielberger, 1972, p. 482; MacIntyre, Gardner, 1991, p. 107; Yu, 2022, p. 2). It is related to FL acquisition as humans experience the feeling of tension and apprehension specifically associated with a L2 context (Yu, 2022, p. 2).

Language anxiety is believed to be essentially situation-specific: for instance, apprehension and fear about communication, negative social evaluation, poor test or academic performance, and a measurable individual variable that "interfere[s] with the acquisition, retention, and production of the new language" (MacIntyre, Gardner, 1991, p. 86). Thus, quantitative approaches are principally adopted by researchers to determine causality between variables and language proficiency or achievement. Consequently, various measurement instruments, informed by these conceptions have emerged, exemplified by scales (Imai, 2010, p. 279) like the French Class Anxiety Scale (Gardner, Smythe, 1975, p. 221) and

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986, p. 129).

Extending the foregoing, some scholars have classified anxiety into facilitating and hindering anxiety based on its effects on FL learning. *Facilitative anxiety* motivates students to overcome learning challenges and increases effort, whereas *hindering anxiety* prompts task avoidance and negative psychological experiences like nervousness and apprehension, and diminished confidence (Lu, 2022, p. 697).

The context shift in FL learning is believed to predispose learners to anxiety. Consequently, FL classroom anxiety stems from the fear of evaluation and negative feedback. High anxiety hinders language output, causing information loss, poor performance, and negative psychological reactions (Lu, 2022, p. 697). For instance, such negative emotions as frustration (Yu, 2022, p. 2), boredom, shame, guilt (Plonsky, Sudina, Teimouri, 2022, p. 347) can decrease learners' motivation and interest in FL learning and even weaken the language learning competence (Yu, 2022, p. 2).

However, scholarly opinions as to the impacts of positive and negative emotions on FL learning differ (Andrienko, Chumak, Genin, 2020, p. 71). Some researchers prove that happiness has a positive effect on learning, memory and social behaviour (Hernik, Jaworska, 2018, p. 508). Conversely, "negative emotions are held to be detrimental to the pursuit of achievement goals, investment of effort, cognitive processes (such as attention and memory), motivation, self-regulation and self-efficacy" (Rowe, Fitness, 2018, p. 28; Andrienko, Chumak, Genin, 2020, p. 71). From the other perspective, negative emotions can intensify development, depending on how learners interpret and engage with these emotions during interactions (Imai, 2010, p. 288). Based on his research, M. Swain asserts that negative emotions and embarrassment can enhance students' FL learning, since students might be reluctant to abash themselves in front of their peers (Swain, 2013, p. 198; Ning, 2022, p. 1100). On balance, a negative emotional state can both facilitate and/or impair learning and memory, depending on its intensity and duration (Vogel, Schwabe, 2016, p. 1; Tyng, et al., 2017, p. 2; Andrienko, Chumak, Genin, 2020, p. 71).

More specifically, a mild and acute stress (Cahill, McGaugh, 1996, p. 238) can expedite learning and cognitive performance, while an excessive and chronic stress definitely impedes learning and is detrimental to memory performance (Tyng, et al., 2017, p. 3). Emotions are key to encoding emotionally charged input. Its components enhance attention to salient new information by

improving detection, evaluation, and extraction for memorization (Tyng, et al., 2017, p. 4; Andrienko, Chumak, Genin, 2020, p. 71; Uno, et al., 1989, p. 1705). Respectively, emotion drives attention (Sylwester, 1995, p. 22) and engages meaning, predicting learning (Jensen, 2005, p. 93; Smilkstein, 2011). Thus, emotions affect cognitive performance (Goleman, 1995) and emotional engagement is linked to attention (Patten, 2008, p. 73; Sapolsky, 1992; Larrison, 2013, p. 46).

The conventional views of emotions hindering learning are shifting to emotion-cognition interdependence via neural mechanisms. This integration, termed “emotional thought”, encompasses key cognitive processes: learning, memory, decision-making, and creativity (Immordino-Yang, Damasio, 2007, p. 3). Emotions regulate and often underlie most essentially cognitive activities, since “it is literally neurobiologically impossible to build memories, engage complex thoughts, or make meaningful decisions without emotions” (Immordino-Yang, 2015; 4, p. 71).

Hence, the ability to remain calm under pressure may help individuals in many ways to navigate language learning difficulties with resilience (Mohzan, Hassan, Halil, 2013, p. 306; Thao, et al., 2023, p. 3). Thereupon, *emotional openness* allows students to adapt and make progress in their language learning journey, with positivity fostering a conducive learning atmosphere (Mayer, Geher, 1996, p. 101; Iliane, et al., 2018, p. 370; Thao, et al., 2023, p. 3). *Awareness of privacy* also contributes to a respectful learning environment (Iqbal, et al., 2022), while a positive ambiance boosts motivation and enjoyment in language learning (Alipour, et al., 2021, p. 876; Thao, et al., 2023, p. 3). *Constructive reminders* promote positive communication and accountability (Epstein, 1998; Vela, 2003; Thao, et al., 2023, p. 3). *Impulse control* supports effective language learning by fostering thoughtful and intentional communication (Schutte, et al., 1998, p. 169; Fox, et al., 2011, p. 151; Thao, et al., 2023, p. 3). Lastly, *sensitivity development* (Goleman, Boyatzis, McKee, 2013; Killgore, et al., 2016, p. 24), self-reflection (Beauvais, Özbaş, Wheeler, 2019, p. 104), and discomfort expressions (McCloughen, Foster, 2017, p. 2713; López-Martínez, et al., 2019, p. 149) play significant parts in promoting empathy, understanding, and continuous improvement, thereby creating a supportive language learning environment (Thao, et al., 2023, p. 3). *A sense of belief* is essential, notably in impactful situations. Strong positive belief counteracts negative emotions like anxiety (Lu, 2022, p. 698). Moreover, *positive emotions* in FL instruction

enhance student motivation and engagement, leading to better FL learning outcomes than *negative or neutral* emotional experiences (Shukurova, 2024, p. 862).

Furthermore, *content-related emotions* aroused by the content of education, can amplify students’ learning experience, motivation, and oral communication skills (Andrienko, Chumak, Genin, 2020, p. 67). *Process-related emotions*, which are a part of the learning process and social environment, should be studied separately from content-related emotions (Andrienko, Chumak, Genin, 2020, p. 67).

Emotions associated with *collaborative learning*, which involves social interaction where learners work together to accomplish set objectives, are expected to emerge in the goal achievement process (Imai, 2010, p. 283). Some emotion researchers argue that whereas emotions are aroused in people’s adaptation and survival, they are most likely, if not exclusively, aroused in *interpersonal relationships* (Simon, 1967; Albert, E., Robert, 1977; Berscheid, 1987) and in sharing emotion-laden experiences with others (Rime, Corsini, Herbette, 2002, p. 186; Imai, 2010, p. 280). Positive interactions with peers and educators, as well as future work associates, can also enrich the learning experience. All these constituents make up emotional intelligence of an individual.

Emotional intelligence (EI) defined as skills for appraising, expressing, and regulating emotion, is crucial for motivation, planning, and action (Patten, 2008, p. 65; Salovey, Mayer, 1990, p. 185). It also plays a key role in FL/L2 learning as it fosters better understanding of language nuances, enhances motivation, and improves communication skills, leading to a more effective learning experience (Thao, et al., 2023, p. 1). In other words, it is the ability to perceive and generate emotions aiming at assisting thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth (Mayer, Salovey, 1997, p. 5; Andrienko, Chumak, Genin, 2020, p. 67). EI arguably makes individuals “more fully human” (Goleman, 1995); and self-awareness as “the sense of an ongoing attention to one’s internal states” is also pivotal (Patten, 2008, p. 65). EI improvement can bolster resilience, motivation, and capacity for positive interactions with peers, educators, and future associates (Kant, 2019, p. 441; Sekaryanti, et al., 2022, p. 150; Thao, et al., 2023, p. 2). Thus, English-majoring students who possess a higher level of EI are likely to experience better outcomes in their language learning journey (Thao, et al., 2023, p. 6).

Besides, it is thought that students with high EI can better regulate stress and emotions fostering positive peer relationships, self-awareness, resilience, and social skills, thus creating conducive learning environments (Kant, 2019, p. 441; Sekaryanti, et al., 2022, p. 151; Thao, et al., 2023, p. 1). EI also enables learners to empathize, comprehend cultural subtleties, and establish profound connections with native speakers of the target language (Pence, Vickery, 2012, p. 160; Estévez, Jiménez, Segura, 2019, p. 488; Smith, Heaven, Ciarrochi, 2008, p. 1323). In addition, EI fosters self-awareness and introspection permitting learners to track their progress, establish feasible objectives, and utilize effective learning strategies (Killian, 2012, p. 503; Laborde, et al., 2014, p. 44; Zhoc, Chung, King, 2018, p. 985; Kanesan, Fauzan, 2019, p. 2; Thao, et al., 2023, p. 4). Respectively, the teacher awareness of emotional factors impacting learning is pivotal in a FL course. Focusing on perceiving speaker emotions, correlating them with cognitive information, and generating emotional responses can enhance learner emotional and social competence (Andrienko, Chumak, Genin, 2020, p. 70).

However, it should be generally acknowledged that teachers often pay attention primarily and predominantly to the cognitive factors inherent in FL acquisition, frequently ignoring diverse emotional dimensions of the learning process (Lu, 2022, p. 696). Teachers can effectively shift student expectations, actively stimulate motivation, and strategically facilitate self-attribution in order to bolster self-confidence and successfully overcome anxiety (Lu, 2022, p. 698) by incorporating multiple language instruction strategies to evoke positive emotions, such as *humor, games, or storytelling*, potentially yielding greater FL proficiency gains over conventional methods (Shukurova, 2024, p. 862). Empathy and a positive, stress-free atmosphere can also aid enjoyable FL learning (Liu, 2017, p. 264).

To extend the foregoing, attractive environments stimulate the release of “happiness hormone”, prompting learning (Salimpoor, et al., 2013, p. 216). Therefore, the essential harmony between a conducive educational environment and authentically positive emotions must be considered a compulsory element in the thoughtful organization of quality education specifically preparing a learner to readily accept feedback. In the course of shaping this mechanism, neurons produce the reducing neuromediator, which participates in shaping a sense of habit, when rewards are

decreasingly making effect (Schultz, 2010, p. 1). Therefore, it is advisable to consider non-standard forms of assessment, which might expand the range of possible encouragement for the brain (Levy, Glimcher, 2011, p. 14705).

Noteworthy, the dopamine system responsively reacts to stimuli in two distinct ways: readily activating in response to positive news, and demonstrably reducing its activity after receiving negative one. The expected reward, however, does not alter dopamine. However, unexpected encouragement all of a sudden increases neuromediator production, enhancing pleasure (Schultz, 2010, p. 1). Thus, when organizing an educational process, the elements of non-conventional encouragements may stimulate motivation for learning by maintaining a high level of dopamine, boosting a desire to learn (Barabanova, Kazlauskienė, 2020, p. 114).

With positive emotions and attitudes, students may readily demonstrate enthusiasm, overall passion, and positivity about FL learning (Shukurova, 2024, p. 862). With that specific view in mind, teachers are supposed to model a robust growth mindset, notable resilience, and a clear willingness to take risks with language use in the classroom (Shukurova, 2024, p. 862). Evidence of the significant influence of emotion on human functioning and its remarkable ability to override the purely rational mind must strongly prompt educators to carefully consider what contemporary neuroscience and neuropsychology can definitively reveal about the most effective ways to better inform teaching and learning practices (Patten, 2008, p. 67).

The foregoing concepts are generalized and symbolized in Figure 15.

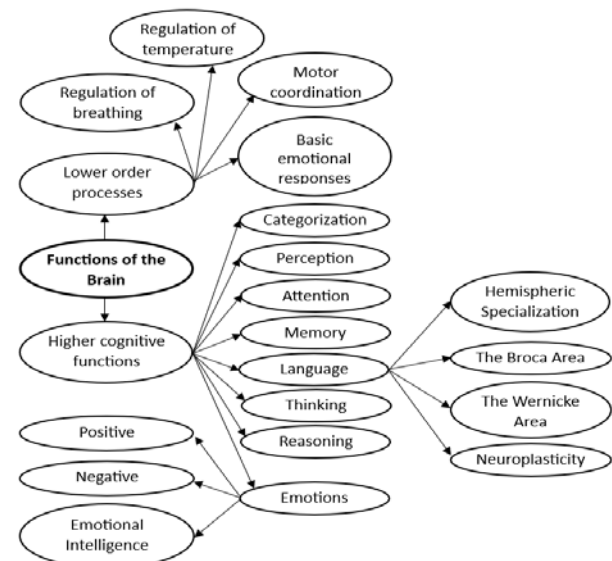


Figure 15. Major Functions of the Brain

To systematize the information presented in this study, Table 1 synthesizes the most critical neuroanatomical constituents conducive to FL learning/acquisition.

Table 1

Neuroanatomical Constituents of the Human Brain

Anatomy	Cerebrum	Cerebral Hemispheres	Left Hemisphere	Frontal Lobe	The Broca area	speech production
				Higher cognitive center		speech articulation
						problem-solving
						abstract reasoning
						moral judgment
						emotional expression
				Parietal Lobe	Spatial orientation and navigation	
					Sensory input	warmth
						pain
					The Wernicke area	speech recognition
			speech meaning			
			Temporal Lobe	auditory input		
			Occipital Lobe	long-term memory		
				visual input		
			Connected by the corpus callosum			
	Separated by the longitudinal fissure					
	Right Hemisphere					
	The Limbic System	Thalamus				
		Hypothalamus				
		Olfactory bulb				
		Basal ganglia				
	Layers	Outer Layer: Cerebral cortex (Gray matter)				
		associative nerve fibers				
		commissive nerve fibers				
		projective nerve fibers				
Cerebellum "Little brain"	Left Hemisphere	Anterior lobe				
		Posterior lobe				
		Flacculonodular lobe				
	Connected by the vermis					
	Right Hemisphere					
Connected to the Brainstem via Peduncles	Superior cerebellar					
	Middle cerebellar					
	Inferior cerebellar					
Brainstem	Relaying information between the brain and the body					
	Supplying nerve signals to the face and the head					
	Controlling heart rate, breathing, wake and sleep cycles, blood pressure					
Cellular Composition	Blood-Brain Barrier					
	Neural Pathways	Brainstem tracts	Afferent	carry information to the brain		
			Efferent	carry information from the brain		
		White Matter	Arcuate fasciculus	Connects Broca's and Wernicke's areas		
			Superior longitudinal fasciculus			
			Association	connect two cortical areas		
	Commissural	connect the brain's hemispheres				
		connect cortical and sub-cortical gray matter				
	Projections	Electrical synapses				
Synapses	Chemical synapses	Neurotransmitters	Small-molecule			
			Neuropeptides			
Neurons	Axons					
	Dendrites					
Neuroglia	Dendritic spines					
Glia Cells						

Conclusions. To summarize, the scientific corroborations seem to be strong that FL learning is a complex relationship between the brain structure and its functions. As evidenced by the systematic review of current neurolinguistic research, FL learning induces significant neuroplastic changes across multiple cerebral regions. Particularly pronounced effects are observed in the temporal, parietal and frontal lobes of the brain. These structural adaptations are complemented by enhanced white matter connectivity, specifically within the arcuate fasciculus, a neural tract fundamentally supporting efficient language processing.

The analysis of the brain's functions presented in the article demonstrates that the left hemisphere exhibits dominance in verbal processing and established linguistic competencies, whereas the right hemisphere assumes a crucial supportive role, especially during early and intermediate stages of FL

acquisition. Overall, this hemispheric collaboration represents a neurological adaptation employed for adult language learning.

Besides, the article exposes the profound influence of affective factors on language learning outcomes. The neurobiological evidence confirms that emotions are not merely incidental to learning; they constitute integral components of cognitive processing. Positive emotional states, such as enjoyment and motivation, may significantly enhance neuroplasticity and cognitive engagement, while negative emotional states like anxiety can either facilitate or impede language acquisition depending on their intensity and duration. Moreover, emotional intelligence emerges as a critical mediator in this process that enables learners to regulate affective responses, develop resilience as well as establish meaningful communicative relationships.

Consequently, the theoretical and empirical insights derived from the conducted analysis yield important implications for FL Neuropedagogy. Effective FL teaching must transcend conventional cognitive-focused methodologies to incorporate the affective dimension that create learning environments to optimize neuroplasticity and emotional engagement. Such environments should strategically balance cognitive challenges with emotional support to provide structured opportunities for communication while mitigating debilitating anxiety.

To supplement the obtained insights, **future research** may focus on several prospective areas: developing targeted pedagogical interventions designed to enhance neural plasticity for FL learning; investigating the longitudinal effects of affective factors on language learning outcomes; examining differential impacts of various instructional methodologies on neural adaptation patterns; designing emotion-aware teaching strategies to capitalize on the mutualism of cognition and affect.

The functional constituents of the brain, summarized in Table 2, illustrate how cognitive and affective processes interact synergistically to ensure effective FL learning. In conclusion, FL acquisition is a multifaceted process characterized by neuroplastic changes across different brain regions that are influenced by various cognitive processes and emotional states. By conceptualizing FL acquisition through such neurobiological

lenses, educators and researchers can develop more effective, evidence-based approaches that align with the brain's natural learning mechanisms that ultimately enhance FL learning outcomes.

Table 2

Functional Constituents of the Human Brain

Functions	Lower order processes				
	Regulation of breathing Regulation of temperature Motor coordination Basic emotional responses Other				
Higher cognitive functions	Categorization	Sorting and organizing information			
	Perception	Understanding external sensations			
		Focus and concentration			
		Selective attention			
		Divided attention			
		Sustained attention			
	Attention	Executive attention			
		Memory	Encoding		
			Storing		
			Recalling		
	Language	Hemispheric Specialization	Left Hemisphere	Verbal information Language skills Logic	
			Right Hemisphere	Nonverbal information Images Artistic abilities	
		Brain Areas for Language	The Broca Area	Language production and comprehension Left frontal lobe	
			The Wernicke Area	Spoken and written language comprehension	
				Superior temporal lobe	
		Neuroplasticity	Changes in gray matter Connectivity changes		
		Thinking			
		Reasoning			
Emotions		Positive	Enjoyment		
			Motivation		
	Love				
	Hope				
	Pride				
	Negative	Anxiety			
		Frustration			
		Boredom			
		Shame			
		Guilt			
Stress	Mild and acute	Facilitates cognitive performance			
	Excess and chronic	Impairs learning			
		Detrimental to memory performance			
	Emotional Intelligence	Self-awareness Self-confidence Self-regulation			
Teacher's Role	Acknowledge emotional factors Create a positive learning environment				

References

Akram, Sfera, 2024 – Akram, M., & Sfera, A. (2024). Anatomy and Physiology of Brain. *AMJ Australian Medical Journal*, 17(9), 1238–1243. Doi: <https://doi.org/10.21767/AMJ.2024.4058>

Albert, E., Robert, 1977 – Albert, E., & Robert, H. (1977). *A Guide to Successful Marriage*. Wilshire Book Co.

Alipour, et al., 2021 – Alipour, H., Amelshahbaz, S., Safaeimanesh, F., Peyravi, B., & Salavati, A. (2021). The Impact of Environmental Stimuli on Hotel Service Employees' Service Sabotage – Mediation Role of Emotional Intelligence and Emotional Dissonance. *Sustainability*, 13(2): 876–894. Doi: <https://doi.org/10.3390/su13020876>

Andrienko, Chumak, Genin, 2020 – Andrienko, T., Chumak, N., & Genin, V. (2020). Emotional Intelligence and Acquisition of English Language Oral Communication Skills Authors. *Advanced Education*, 7(15): 66–73. Doi: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.201013>

Arias, Soto-Carballo, Pino-Juste, 2022 – Arias, J., Soto-Carballo, J. G., & Pino-Juste, M. R. (2022). Emotional Intelligence and Academic Motivation in Primary School Students. *Psicologia: Reflexão e*

Crítica, 35(14): 1–9. Doi: <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>

Barabanova, Kazlauskienė, 2020 – Barabanova, I., & Kazlauskienė, A. (2020). Neuropedagogy: Pre-conditions for Application of Neuroscience Results in the Education Process While Providing Feedback. *Technium*, 2(5): 112–122.

Barrett, 2009 – Barrett, F.L. (2009). The Future of Psychology: Connecting Mind to Brain. *Perspectives on Psychological Science*, 4(4): 326–339. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40645696>

Beauvais, Özbaş, Wheeler, 2019 – Beauvais, A.M., Özbaş, A.A., & Wheeler, K. (2019). End-Of-Life Psychodrama: Influencing Nursing Students' Communication Skills, Attitudes, Emotional Intelligence and Self-Reflection. *Journal of Psychiatric Nursing*, 10(2): 103–110. Doi: <https://doi.org/10.14744/Ph.D.2019.96636>

Bernstein, Liebenenthal, 2014 – Bernstein, L.E., & Liebenenthal, E. (2014). Neural Pathways for Visual Speech Perception. *Frontiers in Neuroscience*, 8(386): 1–44. Doi: <https://doi.org/10.3389/fnins.2014.00386>

Berscheid, 1987 – Berscheid, E. (1987). Emotion and Interpersonal Communication. In M.E. Roloff & G.R. Miller (Eds.), *Interpersonal Processes: New Directions in Communication Research* (pp. 77–88). Sage Publications. Retrieved from https://archive.org/details/interpersonalpro0000unse_w5b7/page/n7/mode/2up

Brown, Yuan, 2018 – Brown, S., & Yuan, Y. (2018). Broca's Area Is Jointly Activated During Speech and Gesture Production. *Neuro Report*, 29(14): 1214–1216. Doi: <https://doi.org/10.1097/WNR.0000000000001099>

Cahill, McGaugh, 1996 – Cahill, L., & McGaugh, J.L. (1996). Modulation of Memory Storage. *Current Opinion in Neurobiology*, 6(2): 237–242. Doi: [https://doi.org/10.1016/s0959-4388\(96\)80078-x](https://doi.org/10.1016/s0959-4388(96)80078-x)

Chang, Raygor, & Berger, 2015 – Chang, E.F., Raygor, K.P., & Berger, M.S. (2015). Contemporary Model of Language Organization: An Overview for Neurosurgeons. *Journal of Neurosurgery*, 122(2): 250–261. Doi: <https://doi.org/10.3171/2014.10.JNS132647>

Chun, Turk-Browne, 2007 – Chun, M.M., & Turk-Browne, N.B. (2007). Interactions Between Attention and Memory. *Current Opinion in Neurobiology*, 17(2): 177–184. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.conb.2007.03.005>

Creary, Airth, 2023 – Creary, J., & Airth, M. (2023, November 21). Categorization in Psychology | Definition, Theories & Examples. *Study.com*. Retrieved from <https://study.com/academy/lesson/theories-of-cognitive-categorization-classification.html>

DeWitt, Rauschecker, 2013 – DeWitt, I., & Rauschecker, J.P. (2013). Wernicke's Area Revisited: Parallel Streams and Word Processing. *Brain and Language*, 127(2): 181–191. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2013.09.014>

Eichert, et al., 2019 – Eichert, N., Verhagen, L., Folloni, D., Jbabdi, S., Khrapitchev, A.A., Sibson, N.R., Mantini, D., Sallet, J., & Mars, R.B. (2019). What is Special About the Human Arcuate Fasciculus? Lateralization, Projections, and Expansion. *Cortex*, 118: 107–115. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.05.005>

Epstein, 1998 – Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

Esanova, Akabirova, Yakubova, 2023 – Esanova, N.F., Akabirova, K.M., & Yakubova, K.S. (2023). Psychological Aspects of Learning a Foreign Language.

- Galaxy International Interdisciplinary Research Journal (Giirj)*, 11(1): 254–258.
- Estévez, Jiménez, Segura, 2019 – Estévez, E., Jiménez, T.I., & Segura, L. (2019). Emotional Intelligence and Empathy in Aggressors and Victims of School Violence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3): 488–496. Doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000292>
- Ferro, 2022 – Ferro, D. (2022). Human Brain: Facts, Functions & Anatomy. *Journal of Contemporary Medical Education*, 12(3): 1–2.
- Flinker, et al., 2015 – Flinker, A., Korzeniewska, A., Shestyuk, A.Y., Franaszczuk, P.J., Dronkers, N.F., Knight, R.T., & Crone, N.E. (2015). Redefining the Role of Broca's Area in Speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(9): 2871–2875. Doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.1414491112>
- Forstmann, Keuken, Alkemade, 2015 – Forstmann, B., Keuken, M., & Alkemade, A. (2015). An Introduction to Human Brain Anatomy. In B. U. Forstmann & B. M. Turner (Eds.), *An Introduction to Model-Based Cognitive Neuroscience* (pp. 71–89). Springer Nature. Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2236-9_4
- Fox, et al., 2011 – Fox, H.C., Bergquist, K.L., Casey, J., Hong, K.A., & Sinha, R. (2011). Selective Cocaine-Related Difficulties in Emotional Intelligence: Relationship to Stress and Impulse Control. *The American Journal on Addictions*, 20(2): 151–160. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1521-0391.2010.00108.x>
- Fredrickson, 2006 – Fredrickson, B.L. (2006). The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. In I.S. Csikszentmihalyi & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology* (pp. 85–103). Oxford University Press.
- Fredrickson, 2013 – Fredrickson, B.L. (2013). Updated Thinking on Positivity Ratios. *American Psychologist*, 68(9): 814–822. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0033584>
- Furman, et al., 2020 – Furman, A., Kozlovskaya, G., Kolesnichenko, N., Kharchenko, N., Alienko, O., & Halatsyn, K. (2020). The Relationship of Individual Psychological Characteristics and Motivational Component with the Level of Ability to Master Foreign Languages. *International Journal of Management (IJM)*, 11(6): 351–360. Doi: <https://doi.org/10.34218/IJM.11.6.2020.030>
- Gardner, Smythe, 1975 – Gardner, R.C., & Smythe, P.C. (1975). Motivation and Second-Language Acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 31(3), 218–233. Doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.3.218>
- Goleman, 1995 – Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Bantam Books.
- Goleman, Boyatzis, McKee, 2013 – Goleman, D., Boyatzis, R.E., & McKee, A. (2013). *Primal Leadership, with a New Preface by the Authors: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business Review Press.
- Hagoort, 2014 – Hagoort, P. (2014). Nodes and Networks in the Neural Architecture for Language: Broca's Region and Beyond. *Current Opinion in Neurobiology*, 28: 136–141. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.conb.2014.07.013>
- Hampton, Estes, Simmons, 2005 – Hampton, J.A., Estes, Z., & Simmons, C.L. (2005). Comparison and Contrast in Perceptual Categorization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31(6): 1459–1476. Doi: <https://doi.org/10.1037/0278-7393.31.6.1459>
- Hatfield, 2000 – Hatfield, G. (2000). The Brain's "New" Science: Psychology, Neurophysiology, and Constraint. *Philosophy of Science*, 67: 388–403. Doi: <https://doi.org/doi:10.1086/392833>
- Hernik, Jaworska, 2018 – Hernik, J., & Jaworska, E. (2018). The Effect of Enjoyment on Learning. In *12th International Technology, Education and Development Conference Proceedings* (pp. 508–514). IATED Academy. Doi: <https://doi.org/10.21125/inted.2018.1087>
- Hong, et al., 2017 – Hong, S.B., Park, J., Moon, Y., Grandmason, M.L., Nowroski, D.P., & Moon, M. (2017). Learning a Foreign Language in Adulthood Using Principles of Neuroscience. *ARC Journal of Neuroscience*, 2(1): 10–13. Doi: <https://doi.org/10.20431/2456-057X.0201003>
- Horwitz, Horwitz, Cope, 1986 – Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2): 125–132. Doi: <https://doi.org/10.2307/327317>
- Iliane, et al., 2018 – Iliane, H., Philippe, F., Lecours, S., & Roulez, J. (2018). Networks of Self-Defining Memories as a Contributing Factor to Emotional Openness. *Cognition and Emotion*, 32(2): 363–370. Doi: <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1284045>
- Imai, 2010 – Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New Insights from Collaborative Learning for an EFL Classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2): 278–292. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40856131>
- Immordino-Yang, 2015 – Immordino-Yang, M.H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain* (H. Gardner, Writer of the Foreword; A. Damasio, Writer of the Afterword). Norton Professional Books.
- Immordino-Yang, Damasio, 2007 – Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *IMBES: Mind, Brain, and Education*, 1(1): 3–10. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Iqbal, et al., 2022 – Iqbal, J., Zaheer, M., Ashraf, M.A., & Yi.X. (2022). The Impacts of Emotional Intelligence on Students' Study Habits in Blended Learning Environments: The Mediating Role of Cognitive Engagement during COVID-19. *Behavioral Sciences*, 12(1): 14–33. Doi: <https://doi.org/10.3390/bs12010014>
- Javaid, Roheen, Afzal, 2020 – Javaid, H.I., Roheen, A., & Afzal, F. (2020). Anatomy and Physiology of Brain in Context of Learning: A Review from Current Literature. *BIOMEDICAL Journal of & Technical Research*, 26(5), 20295–20297. Doi: <https://doi.org/10.26717/BJSTR.2020.26.004415>
- Javed, et al., 2023 – Javed, K., Reddy, V., M. Das, J., & Wroten, M. (2023, July 24). *Neuroanatomy, Wernicke Area - StatPearls - NCBI Bookshelf*. National Center for Biotechnology Information. Retrieved from [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK533001/#:~:text=\[2\]%20Because%20the%20Wernicke%20area,a%20fluent%20but%20receptive%20aphasia](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK533001/#:~:text=[2]%20Because%20the%20Wernicke%20area,a%20fluent%20but%20receptive%20aphasia)
- Jawabri, Sharma, 2023 – Jawabri, K.H., & Sharma, S. (2023, April 24). *Physiology, Cerebral Cortex Functions - StatPearls - NCBI Bookshelf*. National Center for Biotechnology Information. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK538496/>
- Jensen, 2005 – Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jin, Zhang, 2019 – Jin, Y., & Zhang, L. (2019). A Comparative Study of Two Scales for Foreign Language Classroom Enjoyment. *Perceptual and Motor Skills*, 126(5): 1024–1041. Doi: <https://doi.org/10.1177/0031512519864471>
- Kamiya, Reed, 2023 – Kamiya, A., & Reed, D. (2023, November 21). Arcuate Fasciculus | Structure, Location & Function. *Study.com*. <https://study.com/learn/lesson/arcuate-fasciculus-structure-location-function.html>
- Kanasan, Fauzan, 2019 – Kanasan, P., & Fauzan, N. (2019). Models of Emotional Intelligence: A Review. *E-*

- BANGI Journal of Social Sciences and Humanities*, 16(7): 1–9.
- Kant, 2019 – Kant, R. (2019). Emotional Intelligence: A Study on University Students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 13(4): 441–446. Doi: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v13i4.13592>
- Keller, et al., 2009 – Keller, S.S., Crow, T., Foundas, A., Amunts, K., & Roberts, N. (2009). Broca's Area: Nomenclature, Anatomy, Typology and Asymmetry. *Brain and Language*, 109(1): 29–48. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.11.005>
- Killgore, et al., 2016 – Killgore, W.D. S., Sonis, L.A., Rauch, S.L., & Rosso, I.M. (2016). Emotional Intelligence Partially Mediates the Association between Anxiety Sensitivity and Anxiety Symptoms. *Psychological Reports*, 118(1): 23–40. Doi: <https://doi.org/10.1177/0033294115625563>
- Killian, 2012 – Killian, K.D. (2012). Development and Validation of the Emotional Self-Awareness Questionnaire: A Measure of Emotional Intelligence. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38(3): 502–514. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2011.00233.x>
- Kimchi, et al., 2005 – Kimchi, R., Hadad, B., Behrmann, M., & Palmer, S. E. (2005). Microgenesis and Ontogenesis of Perceptual Organization: Evidence from Global and Local Processing of Hierarchical Patterns. *Psychological Science*, 16(4): 282–290. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01529.x>
- Klibi, 2020 – Klibi, A. (2020). Insights from Neuroscience into Foreign Language Teaching and Learning. *Journal of the Tunisian Association of Young Researchers (TAYR)*, 1–33. Doi: <https://doi.org/10.31561/2014tq>
- Laborde, et al., 2014 – Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M.S., Herbert, C., & Achtzehn, S. (2014). The Role of Trait Emotional Intelligence in Emotion Regulation and Performance Under Pressure. *Personality and Individual Differences*, 57: 43–47. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.013>
- Larrison, 2013 – Larrison, A. L. (2013). Mind, Brain and Education as a Framework for Curricular Reform [Doctoral Dissertation, University of California, California State University]. Open Access Publications from the University of California. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/0v779550>
- Levy, Glimcher, 2011 – Levy, D.J., & Glimcher, P.W. (2011). Comparing Apples and Oranges: Using Reward-Specific and Reward-General Subjective Value Representation in the Brain. *Journal of Neuroscience*, 31(41): 14693–14707. Doi: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2218-11.2011>
- Lindsay, 2020 – Lindsay, G.W. (2020). Attention in Psychology, Neuroscience, and Machine Learning. *Frontiers in Computational Neuroscience*, 14(29): 1–21. Doi: <https://doi.org/10.3389/fncom.2020.00029>
- Liu, 2017 – Liu, Y. (2017). Study on the Influence of Emotion Factors in Second Language Acquisition. In G. Yu, G. Ke, & L. Han (Eds.), *International Conference on Financial Management, Education and Social Science (FMESS 2017)* (pp. 261–264). Francis Academic Press. Doi: <https://doi.org/10.25236/fmess.2017.55>
- López-Barroso, et al., 2013 – López-Barroso, D., Catani, M., Ripollés, P., Dell'Acqua, F., Rodríguez-Fornells, A., & de Diego-Balaguer, R. (2013). Word Learning Is Mediated by the Left Arcuate Fasciculus. *Neuroscience*, 110(32): 13168–13173. Doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.1301696110>
- López-Martínez, et al., 2019 – López-Martínez, P., Montero-Montero, D., Moreno-Ruiz, D., & Martínez-Ferrer, B. (2019). The Role of Parental Communication and Emotional Intelligence in Child-to-Parent Violence. *Behavioral Sciences*, 9(12): 148–131. Doi: <https://doi.org/10.3390/bs9120148>
- Lu, 2022 – Lu, X. (2022). Influence of Emotion on Second Language Acquisition. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 3rd International Conference on Language, Art and Cultural Exchange (ICLACE 2022)* (pp. 696–699). Atlantis Press SARL. Doi: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220706.132>
- MacIntyre, Gardner, 1991 – MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 41(1): 85–117. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- MacIntyre, Gregersen, 2012 – MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions That Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2): 193–213. Doi: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- Magnano, Craparo, Paolillo, 2016 – Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: Which Role in Achievement Motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1): 9–20. Doi: <https://doi.org/10.21500/20112084.2096>
- Martin, Rubin, 1997 – Martin, D.C., & Rubin, F.H. (1997). Anatomy and Physiology of the Aging Human Brain. In *Critical Issues in Neuropsychology* (pp. 32–43). Springer Nature. Doi: https://doi.org/doi:10.1007/978-1-4899-1857-4_4
- Massoud, 2022 – Massoud, T. (2022). Overview of Brain Anatomy. *Brain Disorders & Therapy*, 11(7): 1–2. Doi: <https://doi.org/10.35248/2168-975X.22.11.173>
- Mayer, Geher, 1996 – Mayer, J.D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*, 22(2): 89–113. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2)
- Mayer, Salovey, 1997 – Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mazarin, Skidmore, 2023 – Mazarin, J., & Skidmore, S. (2023, November 21). *Attention in Psychology Overview, Types & Examples*. Study.com. Retrieved from <https://study.com/academy/lesson/attention-as-part-of-cognitive-development-definition-process.html>
- McCloughen, Foster, 2017 – McCloughen, A., & Foster, K. (2017). Nursing and pharmacy students' use of emotionally intelligent behaviours to manage challenging interpersonal situations with staff during clinical placement: A qualitative study. *Journal of Clinical Nursing The International Voice of Nursing Research, Theory and Practice*, 27(13–14): 2699–2709. Doi: <https://doi.org/10.1111/jocn.13865>
- Mohzan, Hassan, Halil, 2013 – Mohzan, M.A.M., Hassan, N., & Halil, N.A. (2013). The Influence of Emotional Intelligence on Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90: 303–312. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.095>
- Naegle, 2015 – Naegle, S. (2015, January 25). *The Fundamentals of Neuropedagogy*. Brain Blogger. Retrieved from <https://brainblogger.com/2015/01/25/the-fundamentals-of-neuropedagogy/#:~:text=The%20European>
- Ning, 2022 – Ning, Y. (2022). The Role of Emotion in Language Education. In *Proceedings of the 2022 4th International Conference on Literature, Art and*

- Human Development (ICLAHD 2022)* (pp. 1097–1103). Atlantis Press SARL. Doi: https://doi.org/10.2991/978-2-494069-97-8_139
- Nunez, Cutillo, 1995 – Nunez, P.L., & Cutillo, B.A. (1995). Neocortical Dynamics and Human EEG Rhythms. Oxford University Press.
- Partido, Stafford, 2018 – Partido, B.B., & Stafford, R. (2018). Association Between Emotional Intelligence and Academic Performance Among Dental Hygiene Students. *American Dental Education Association - Journal of Dental Education*, 82(9): 974–979. Doi: <https://doi.org/10.21815/JDE.018.094>
- Patten, 2008 – Patten, K.E. (2008). *Toward a Neuro-Pedagogy of Emotion* [Doctoral Dissertation, Simon Fraser University]. Simon Fraser University Library.
- Peate, 2017 – Peate, I. (2017). Anatomy and Physiology, 4. The Brain. *British Journal of Healthcare Assistants*, 11(11): 538–541. Doi: <https://doi.org/10.12968/bjha.2017.11.11.538>
- Pekrun, et al., 2007 – Pekrun, R., Frenzel, A.C., Goetz, T., & Perry, R.P. (2007). Chapter 2 - The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education: Educational Psychology* (pp. 13–36). Academic Press. Doi: <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>.
- Pence, Vickery, 2012 – Pence, M.E., & Vickery, A.J. (2012). The Roles of Personality and Trait Emotional Intelligence in the Active-Empathic Listening Process: Evidence from Correlational and Regression Analyses. *International Journal of Listening*, 26(3): 159–174. Doi: <https://doi.org/10.1080/10904018.2012.712810>
- Plonsky, Sudina, Teimouri, 2022 – Plonsky, L., Sudina, E., & Teimouri, Y. (2022). Language Learning and Emotion. *Language Teaching: Surveys and Studies*, 55(3): 346–362. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444821000434>
- Purves, et al., 2004 – Purves, D., Augustine, G.J., Fitzpatrick, D., Hall, W.C., Lamantia, A.S., Mcnamara, J.O., & Williams, S.M. (Eds.). (2004). *Neuroscience* (3rd ed.). Sinauer Associates, Inc.
- Quatieri, et al., 2020 – Quatieri, T.F., Brattain, L.J., Thorsen, T.A., Ciccarelli, G.A., Berry, S.R., Palmer, J.S., Ghosh, S.S., & Chung, K. (2020). Fundamental Brain Research. *Lincoln Laboratory Journal*, 24(1): 60–75. Retrieved from https://www.ll.mit.edu/sites/default/files/page/doc/2020-07/MITLL_Journal_24_Biotechnology&HumanSystems.pdf
- Quinn, Schyns, Goldstone, 2006 – Quinn, P.C., Schyns, P.G., & Goldstone, R.L. (2006). The Interplay Between Perceptual Organization and Categorization in the Representation of Complex Visual Patterns by Young Infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95(2): 117–127. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.04.001>
- Rime, Corsini, Herbette, 2002 – Rime, B., Corsini, S., & Herbette, G. (2002). Emotion, Verbal Expression, and the Social Sharing of Emotion. In S. R. Fussell (Ed.), *The Verbal Communication of Emotions: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 185–208). Erlbaum.
- Robertsson, et al., 2016 – Robertsson, N., Forkel, S., Dell'Acqua, F., & Catani, M. (2016). The Anatomy of the Posterior Segment of the Arcuate Fasciculus Correlates with Reading and Vocabulary Comprehension Performance. In *54th Annual Academy of Aphasia Meeting* (pp. 1–2). Frontiers Media SA. Doi: <https://doi.org/10.3389/conf.fpsyg.2016.68.00110>
- Romano, et al., 2020 – Romano, L., Tang, X., Hietajarvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' Trait Emotional Intelligence and Perceived Teacher Emotional Support in Preventing Burnout: The Moderating Role of Academic Anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13): 4771–4786. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17134771>
- Rowe, Fitness, 2018 – Rowe, A.D., & Fitness, J. (2018). Understanding the Role of Negative Emotions in Adult Learning and Achievement: A Social Functional Perspective. *Behavioral Sciences*, 8(2): 27–47. Doi: <https://doi.org/10.3390/bs8020027>
- Salimpoor, et al., 2013 – Salimpoor, V.N., van den Bosch, I., Kovacevic, N., McIntosh, A.R., Dagher, A., & Zatorre, R.J. (2013). Interactions Between the Nucleus Accumbens and Auditory Cortices Predict Music Reward Value. *Science*, 340(6129): 216–219. Doi: <https://doi.org/10.1126/science.1231059>
- Salovey, Mayer, 1990 – Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3): 185–211. Doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sapolsky, 1992 – Sapolsky, R.M. (1992). *Stress, the Aging Brain, and the Mechanisms of Neuron Death*. The MIT Press.
- Sari, Erbas, 2022 – Sari, E., & Erbas, O. (2022). Human Prefrontal Cortex: Regions and Functions. *Journal of Experimental and Basic Medical Sciences*, 2(3): 134–139. Doi: <https://doi.org/10.5606/jebms.2022.1020>
- Saygin, et al., 2013 – Saygin, Z.M., Norton, E.S., Osher, D.E., Beach, S.D., Cyr, A.B., Ozernov-Palchik, O., Yendiki, A., Fischl, B., Gaab, N., & Gabrieli, J.D. (2013). Tracking the Roots of Reading Ability: White Matter Volume and Integrity Correlate with Phonological Awareness in Prereading and Early-Reading Kindergarten Children. *Journal of Neuroscience*, 33(33): 13251–13258. Doi: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4383-12.2013>
- Schotten, et al., 2014 – Schotten, M.T.d., Cohen, L., Amemiya, E., Braga, L.W., & Dehaene, S. (2014). Learning to Read Improves the Structure of the Arcuate Fasciculus. *Cerebral Cortex*, 24(4): 989–995. Doi: <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs383>
- Schultz, 2010 – Schultz, W. (2010). Dopamine Signals for Reward Value and Risk: Basic and Recent Data. *Behavioral and Brain Functions*, 6(24): 1–9. Doi: <https://doi.org/10.1186/1744-9081-6-24>
- Schutte, et al., 1998 – Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2): 167–177. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Scovel, 1978 – Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 28(1): 129–142. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Sekaryanti, et al., 2022 – Sekaryanti, R., Darmayanti, R., Choirudin, C., Usmiyatun, U., Kestoro, E., & Bausir, U. (2022). Analysis of Mathematics Problem-Solving Ability of Junior High School Students in Emotional Intelligence. *Jurnal Gantang: Program Studi Pendidikan Matematika Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Maritim Raja Ali Haji*, 7(2): 149–161. Doi: <https://doi.org/10.31629/jg.v7i2.4944>
- Shannon, 1962 – Shannon, E.W. (1962). Physiology of the Brain and Related Trauma. *Symposium on Brain Injuries*, 11(3): 521–534.

- Shao, et al., 2020 – Shao, K., Nicholson, L.J., Kutuk, G., & Lei, F. (2020). Emotions and Instructed Language Learning: Proposing a Second Language Emotions and Positive Psychology Model. *Frontiers in Psychology*, 11(2142): 1–13. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>
- Shichida at Home, 2023 – Shichida at Home. (2023, September 18). *The Vital Role of Memory on Language Development in Children*. Shichida at Home, Learn Different. Retrieved from <https://www.shichidaathome.com/blog/the-vital-role-of-memory-on-language-development-in-children/>
- Shukurova, 2024 – Shukurova, A.J. (2024). The Impact of Positive Emotions in Facilitating Language Acquisition: Strategies for Effective Language Instruction. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 24(3): 861–863. Doi: <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.24.3.3742>
- Simon, 1967 – Simon, H.A. (1967). Motivational and Emotional Controls of Cognition. *Psychological Review*, 74(1): 29–39. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0024127>
- Skipper, et al., 2007 – Skipper, J.I., Goldin-Meadow, S., Nusbaum, H.C., & Small, S.L. (2007). Speech-Associated Gestures, Broca's Area, and the Human Mirror System. *Brain and Language*, 101(3): 260–277. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2007.02.008>
- Smilkstein, 2011 – Smilkstein, R. (2011). *We're Born to Learn: Using the Brain's Natural Learning Process to Create Today's Curriculum*. Corwin Press.
- Smith, Heaven, Ciarrochi, 2008 – Smith, L., Heaven, P.C., & Ciarrochi, J. (2008). Trait Emotional Intelligence, Conflict Communication Patterns, and Relationship Satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 44(6): 1314–1325. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.024>
- Spielberger, 1972 – Spielberger, C.D. (1972). Conceptual and Methodological Issues in Anxiety Research. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current Trends in Theory and Research, Volume 2* (pp. 481–493). Academic Press. Doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-657402-9.50013-2>
- Squire, et al., 2008 – Squire, L., Berg, D., Bloom, F., du Lac, S., Ghosh, A., & Spitzer, N. (Eds.). (2008). *Fundamental Neuroscience* (3rd ed.). Academic Press, Elsevier Inc.
- Srinivasan, 2023 – Srinivasan, R. (2023). How the Brain Works: Perspectives on the Future of Human Neuroscience Research. In M. Grimaldi, E. Brattico, & Y. Shtyrov (Eds.), *Language Electrified* (pp. 29–41). Humana. Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-0716-3263-5_2
- Stanford Medicine, 2018 – Stanford Medicine. (2018). Stanford Fiber Tractography Lab - Major White Matter Tracts. *Neurosurgery*. Retrieved from https://med.stanford.edu/neurosurgery/research/SNFTVR_Lab/tractographylab/whitematter.html
- Stinnett, Reddy, Zabel, 2023 – Stinnett, T.J., Reddy, V., & Zabel, M.K. (2023, August 8). Neuroanatomy, Broca Area – StatPearls – NCBI Bookshelf. *National Center for Biotechnology Information*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK526096/>
- Swain, 2013 – Swain, M. (2013). The Inseparability of Cognition and Emotion in Second Language Learning. *Language Teaching*, 46(2): 195–207. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>
- Sylwester, 1995 – Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Thao, et al., 2023 – Thao, L.T., Thuy, P.T., Thi, N.A., Yen, P.H., Thu, H.T. A., & Tra, N.H. (2023). Impacts of Emotional Intelligence on Second Language Acquisition: English-Major Students' Perspectives. *SAGE Open*, 13(4): 1–15. Doi: <https://doi.org/10.1177/21582440231212065>
- Tyng, et al., 2017 – Tyng, C., Amin, H., Saad, M., & Malik, A. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8(1454): 1–22. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Uno, et al., 1989 – Uno, H., Tarara, R., Else, J.G., Suleman, M.A., & Sapolsky, R.M. (1989). Hippocampal Damage Associated with Prolonged and Fatal Stress in Primates. *Journal of Neuroscience*, 9(5): 1705–1711. Doi: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.09-05-01705.1989>
- Upadhyay, et al., 2020 – Upadhyay, D., Talwar, S., Tiwari, S., & Gujral, H.K. (2020). Self-Confidence a Demeanor to Emotional Intelligence. *Proteus Journal*, 11(11): 120–134.
- Vachha, Massoud, Huang, 2022 – Vachha, B.A., Massoud, T.F., & Huang, S.Y. (2022). Anatomy of the Cerebral Cortex, Lobes, and Cerebellum. *Neuro-maging Clinics of North America*, 32: 463–473. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.nic.2022.04.008>
- Vela, 2003 – Vela, R.H.J. (2003). The Role of Emotional Intelligence in the Academic Achievement of First Year College Students (Publication No. 3111388) [Doctoral Dissertation, Texas A&M University]. <http://www.proquest.com>.
- Vogel, Schwabe, 2016 – Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and Memory Under Stress: Implications for the Classroom. *NPJ Science of Learning*, 1(16011): 1–10. Doi: <https://doi.org/10.1038/npscilearn.2016.11>
- Wei, et al., 2023 – Wei, X., Gunter, T. C., Adamson, H., Schwendemann, M., Friederici, A.D., Goucha, T., & Anwender, A. (2023). White Matter Plasticity During Second Language Learning Within and Across Hemispheres. *Neuroscience Psychological and Cognitive Sciences*, 121(2): 1–9. Doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.2306286121>
- Wróbel, 2018 – Wróbel, G. (2018). The Structure of the Brain and Human Behaviour. *Journal of Education, Health and Sport*, 1(8): 37–51. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1145427>
- Yeatman, et al., 2011 – Yeatman, J.D., Dougherty, R.F., Rykhlevskaia, E., Sherbondy, A.J., Deutsch, G.K., Wandell, B.A., & Ben-Shachar, M. (2011). Anatomical Properties of the Arcuate Fasciculus Predict Phonological and Reading Skills in Children. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(11): 3304–3317. Doi: https://doi.org/10.1162/jocn_a_00061
- Yu, 2022 – Yu, Q. (2022). A Review of Foreign Language Learners' Emotions. *Frontiers in Psychology*, 12(827104): 1–10. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.827104>
- Zhoc, Chung, King, 2018 – Zhoc, K.C. H., Chung, T.S.H., & King, R.B. (2018). Emotional Intelligence (EI) and Self-Directed Learning: Examining Their Relation and Contribution to Better Student Learning Outcomes in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 44(6): 982–1004. Doi: <https://doi.org/10.1002/berj.3472>

ЩЕРБУХА Роман

аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Черкаський Національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

ВОВК Олена

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,
Черкаський Національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

**МОЗОК ТА ОПАНУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ:
НЕЙРОПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ**

Анотація. У статті досліджується взаємозв'язок між структурою будови людського мозку, його когнітивними та афективними функціями та оволодінням іноземної мови (ІМ). Особливу увагу приділено ролі різних ділянок мозку в процесі опрацювання мовної інформації. Розуміння цих нейрофізіологічних підвалин є надзвичайно важливим для успішного опанування ІМ.

Метою статті є аналіз та узагальнення сучасних досліджень нейробіологічних засад опанування ІМ, з особливим акцентом на роль структури мозку, когнітивних процесів та емоційних чинників оволодіння ІМ.

Методи. У статті використано теоретичний аналіз, синтез та узагальнення результатів наукових досліджень нейронауки, психології та лінгвістики з метою глибшого розуміння функціонування мозку для поліпшення результативності вивчення ІМ.

Результати. У статті обґрунтовано особливості нейрофізіологічних механізмів, які є важливим підґрунтям оволодіння ІМ. Відповідно, цей процес спричиняє нейропластичні зміни в різних ділянках мозку, охоплюючи всі лобові частки, а також сприяє поліпшенню взаємозв'язків білої речовини в нейромережах. Ліва півкуля є домінуючою для логічного та раціонального опрацювання вербальної інформації, в той час як права півкуля є проміною під час креативного й емоційного процесування вхідної інформації. Крім того, з'ясовано, що фасцикулярний аркуатус ("вигнута пучка") з'єднує зони Брока і Верніке, що є ключовим чинником впливу на мовленнєву діяльність індивіда.

Особливу роль у статті відведено ролі емоцій у опануванні ІМ. Підкреслено, що значення емоцій у процесі навчання є беззаперечним, оскільки вони здійснюють значний вплив на навчальні результати. Зокрема, позитивні емоції, такі як задоволення та мотивація, сприяють активному залученню студентів до навчального процесу. Водночас, негативні емоції, такі як переживання та підвищена тривожність, можуть ускладнювати засвоєння мовного матеріалу. Тому емоційний інтелект відіграє ключову роль у формуванні здатності до саморегуляції, розвитку позитивних соціальних взаємодій, набутті та вдос-

коналенні комунікативних навичок і вмінь, що є надзвичайно важливими для ефективного вивчення ІМ. Крім того, емоції, пов'язані зі змістом навчання, його процесом, а також із взаємодією в груповому навчанні, можуть істотно впливати на загальний досвід вивчення ІМ.


Наукова новизна результатів дослідження. Дослідження пропонує нейропедагогічний погляд на нейрофізіологічні та емоційні аспекти вивчення ІМ, акцентуючи увагу на тісному взаємозв'язку когнітивних і афективних процесів.


Висновки. Опанування ІМ є складним явищем, зумовленим взаємодією нейрофізіологічних структур і когнітивних процесів людського мозку. Успішне оволодіння ІМ залежить від низки чинників, зокрема від структурної та функціональної пластичності мозку, а також від усвідомлення емоційних і нейрофізіологічних аспектів навчання. Тому педагогічні стратегії навчання мають виходити за межі суто когнітивного підходу, зважаючи також і на емоційні чинники та створюючи сприятливе освітнє середовище.

Перспективи подальших досліджень. Майбутні дослідження можуть бути зосередженими на визначенні конкретних педагогічних завдань, спрямованих на стимулювання нейропластичності для успішного вивчення ІМ. Важливим напрямом є також дослідження довготривалого впливу емоційних чинників на процес навчання ІМ та аналіз того, як різні методики викладання сприяють нейронній адаптації у цьому процесі. Крім того, необхідно розробити стратегії навчання, які враховують емоційний компонент, з метою підвищення ефективності результатів оволодіння ІМ.

Ключові слова: анатомія мозку; оволодіння іноземною мовою; біла речовина; сіра речовина; ліва і права півкуля мозку; фасцикулярний аркуатус; синаптичні з'єднання; нейронні шляхи; нейропластичність; когнітивні функції; пам'ять; увага; сприйняття; мотивація; усвідомленість; емоційний інтелект; емоційна регуляція; сприятливе навчальне середовище.

Одержано редакцією 28.02.2025
Прийнято до публікації 18.01.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-108-114>

 <https://orcid.org/0000-0003-1400-6510>

ЛИТВИН Андрій

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики професійної підготовки.
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
e-mail: anlutvun@gmail.com

УДК 377.1:331.5:37.091.3(045)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Розглянуто сучасні підходи до формування професійної культури кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти (ПТО).

Підкреслено важливість цього процесу в контексті викликів сучасного ринку праці, який вимагає від фахівців не лише технічних знань та практичних навичок, але й високих морально-етичних стандартів, соціальних компетен-

цій, умінь працювати в команді, здатності адаптуватися до змін та впроваджувати інноваційні рішення.

Досліджено багатогранну структуру професійної культури, яка охоплює професійні знання, етичні норми, соціальні компетенції, екологічну свідомість, лідерські якості та здатність до саморозвитку.

Висвітлено ключові аспекти сучасних освітніх підходів, включаючи впровадження інноваційних технологій, розвиток практичних навичок у реальних виробничих умовах, а також партнерство між навчальними закладами та роботодавцями.

Наголошено на необхідності постійного оновлення освітніх програм відповідно до вимог ринку праці та технологічного прогресу.

Особливу увагу приділено впровадженню компетентнісного підходу, який акцентує на інтеграції навчальної, практичної та творчої діяльності студентів. Особливо розглянуто особистісно орієнтований підхід, що враховує індивідуальні потреби, особливості та потенціал кожного учня, сприяючи їхній професійній самореалізації.

Зазначено важливість етичного виховання, яке формує відповідальність, чесність, толерантність та повагу до професійних і суспільних цінностей.

Також висвітлено міждисциплінарний підхід, який забезпечує цілісне розуміння професійної діяльності через інтеграцію знань і методів з різних галузей. Розкрито значення участі студентів у професійних спільнотах, конференціях, семінарах та інших заходах для збагачення їхнього досвіду та формування важливих професійних контактів.

Описано роль викладачів у формуванні професійної культури як наставників і взірців професійної поведінки. Підкреслено необхідність їхнього безперервного професійного розвитку та освоєння новітніх методик викладання. Визначено значення психологічної стійкості, емоційного інтелекту та стресостійкості як складових професійної культури, які забезпечують ефективність діяльності в умовах динамічного робочого середовища.

Розглянуто формування професійної культури як багатогранний процес, який передбачає інтеграцію інноваційних технологій, розвиток професійних знань, навичок і соціальних компетенцій, виховання етичних норм, а також мотивацію до безперервного навчання. Це сприяє гармонійному розвитку особистості, конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці та їх інтеграції у глобальну професійну спільноту.

Ключові слова: навички; компонент; технології; інтеграція; ринок праці; етика; методи.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний ринок праці пред'являє високі вимоги до професійної підготовки кваліфікованих робітників, що зумовлює необхідність формування у них не лише технічних знань і практичних навичок, але й професійної культури. Професійна культура робітника охоплює морально-етичні стандарти, соціальні компетенції, вміння працювати в команді, дотримуватися етичних принципів та застосовувати інноваційні підходи. Швидкий розвиток технологій, глобалізація та інтеграція професійних стандартів посилюють актуальність проблеми вдосконалення підходів до

формування професійної культури в системі професійно-технічної освіти. Особливої уваги вимагає інтеграція технологій у навчальний процес, розвиток екологічної свідомості та соціальної відповідальності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення професійної культури кваліфікованих робітників проводилось багатьма дослідниками.

Значну наукову цінність у дослідженні даної проблеми мають праці Б. Бондаревської, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Бикова, Р. Гуревича, А. Коломієць, І. Роберт, А. Мудрик, О. Попчук, А. Руденко, Г. Васянович, Е. Грішин, Д. Яковлєва, А. Колесова, Н. Нічкало та ін.

Окремі аспекти професійної культури педагога представлені також у публікаціях В. Радкевич, В. Ковальчука, С. Бричок, С. Сисоєвої, А. Комісарової, О. Павлюк, О. Рубцової та ін.

Мета статті – дослідження та обґрунтування сучасних підходів до формування професійної культури кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти, а також аналіз компонентів професійної культури, які сприяють ефективній професійній діяльності, конкурентоспроможності на ринку праці та гармонійному розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійно-технічна освіта (ПТО) відіграє ключову роль у підготовці кваліфікованих робітників для різних галузей економіки. У сучасному суспільстві, що швидко розвивається, розвиток професійної культури кваліфікованих робітників є важливим викликом для системи ПТО. Професійна культура включає не лише технічні знання та навички, а й цінності, етику, здатність до професійного зростання та адаптації до мінливих умов праці.

Розвиток професійної культури є багатогранним процесом, що включає формування у майбутніх робітників високих морально-етичних стандартів, здатності до співпраці, відповідальності, а також вміння застосовувати набуті знання та навички на практиці. Сучасні підходи до формування професійної культури мають враховувати не лише вимоги ринку праці, але й потреби самих студентів, забезпечуючи їм можливість для всебічного розвитку та самореалізації (Литвин, 2018).

Система професійно-технічної освіти є багаторівневою структурою, що складається з різних типів навчальних закладів, які здійснюють підготовку кваліфікованих робітників для різних галузей економіки. Основними компонентами системи є професійно-технічні училища, коледжі та тех-

нікуми, які пропонують навчальні програми різної тривалості та спрямованості.

Професійно-технічна освіта в Україні орієнтована на забезпечення студентів практичними навичками та знаннями, необхідними для виконання конкретних професійних обов'язків. Це досягається через поєднання теоретичного навчання з практичною підготовкою на базі підприємств, майстерень та лабораторій. Важливу роль відіграє співпраця навчальних закладів з роботодавцями, що дозволяє адаптувати освітні програми до реальних потреб ринку праці (табл. 1).

Таблиця 1.

Структура системи професійно-технічної освіти

Елемент системи	Функції	Приклади закладів
Професійно-технічні училища	Підготовка робітників за робітничими професіями	ПТУ, технікуми
Центри професійно-технічної освіти	Підвищення кваліфікації, перепідготовка, співпраця з підприємствами	Центри профтехосвіти, тренінгові центри
Інститути післядипломної освіти	Перепідготовка, підвищення кваліфікації викладачів та майстрів	Інститути післядипломної освіти

Професійно-технічні училища – це навчальні заклади, що забезпечують базову професійну підготовку за різними спеціальностями. Основна мета таких училищ – підготувати студентів до виконання конкретних професійних завдань у виробничих умовах.

Коледжі та технікуми – ці заклади надають більш глибоку та розширену підготовку, часто з можливістю отримання середньої спеціальної освіти. Коледжі та технікуми можуть також надавати можливість подальшого навчання у вищих навчальних закладах.

Важливий елемент системи ПТО, де студенти проходять практичну підготовку та здобувають реальний досвід роботи. Співпраця з підприємствами дозволяє адаптувати освітні програми до сучасних вимог виробництва.

Професійна культура кваліфікованих робітників, особливо студентів системи професійної освіти, має свої специфічні якості та характеристики, що відображають вимоги сучасного ринку праці та професійного середовища. Цей процес включає в себе не тільки професійні знання та навички, а й всебічний розвиток особисті-

сних якостей, етичних норм, соціальних компетенцій та культурних цінностей.

Професійна культура передбачає оволодіння високими професійними стандартами і нормами поведінки, що відповідають конкретній галузі діяльності. Студенти повинні бути знайомі з сучасними технологіями та методиками, а також вміти застосовувати їх на практиці. Важливою складовою є постійне оновлення знань, оскільки технології і методи роботи постійно змінюються та вдосконалюються.

Особлива увага приділяється етичному аспекту професійної культури. Студенти навчаються дотримуватися професійної етики, яка включає принципи чесності, відповідальності, добросовісності та поваги до колег і клієнтів. Виховання етичних норм допомагає формувати професійну свідомість і відповідальність за свої дії.

Соціальні компетенції є ще однією важливою складовою професійної культури. Вміння ефективно спілкуватися, працювати в команді, вирішувати конфлікти та взаємодіяти з різними людьми є критичними для успішної професійної діяльності. Студенти навчаються бути толерантними, відкритими до співпраці та готовими до допомоги іншим (Першко, 2008).

Професійна культура також включає розвиток особистісних якостей, таких як ініціативність, творчість, самостійність та здатність до саморозвитку. Студенти повинні вміти приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх виконання та знаходити нові, ефективні підходи до виконання професійних завдань.

Культурний компонент професійної культури охоплює знання історії та традицій професії, розуміння її значення в суспільстві та вміння зберігати і примножувати професійні цінності. Це сприяє формуванню почуття гордості за обрану професію та мотивації до її вдосконалення.

Важливу роль у формуванні професійної культури відіграють навчальні заклади, які створюють умови для цілісного розвитку учнів. Викладачі мають бути не лише трансляторами професійних знань, а й взірцями високої професійної культури. Вони повинні заохочувати студентів до активного навчання, саморозвитку та участі в різних видах професійної та громадської діяльності.

Професійна культура кваліфікованих робітників також має включати розуміння глобальних тенденцій у відповідній галузі. Студенти повинні бути обізнані з міжнародними стандартами, новітніми технологіями та методиками, які використовуються у

світі. Це дозволяє їм бути конкурентоспроможними на глобальному ринку праці, а також сприяє інтеграції у міжнародну професійну спільноту.

Психологічна стійкість є важливим аспектом професійної культури. Студенти повинні навчатися справлятися зі стресовими ситуаціями, зберігати спокій у складних умовах та ефективно управляти своїми емоціями. Це допомагає їм залишатися продуктивними і зосередженими на роботі навіть у критичних ситуаціях. Розвиток психологічної стійкості часто включає тренінги з управління стресом та розвиток емоційного інтелекту (Friedman, 2007, с. 165).

Інноваційність та здатність до адаптації є ще однією важливою складовою професійної культури. Студенти повинні вміти знаходити нові підходи до вирішення професійних завдань, використовувати інноваційні технології та бути готовими до змін. Це особливо важливо в умовах швидких технологічних змін та розвитку ринку праці, де здатність до адаптації стає ключовою перевагою.

Взаємодія з професійними спільнотами та участь у професійних асоціаціях сприяє розвитку професійної культури. Студенти можуть брати участь у конференціях, семінарах, вебінарах та інших заходах, де вони можуть обмінюватися знаннями, досвідом та найкращими практиками з колегами. Це не лише збагачує їх професійний досвід, але й допомагає встановлювати важливі професійні контакти.

Професійна культура включає також екологічну свідомість та відповідальне ставлення до навколишнього середовища. Сучасні професії все частіше вимагають від працівників знань про екологічні норми та практики, що дозволяють знижувати негативний вплив на довкілля. Студенти навчаються використовувати екологічно безпечні матеріали та технології, а також активно брати участь у заходах з охорони довкілля.

Розвиток лідерських якостей є важливою частиною професійної культури. Студенти повинні вміти брати на себе ініціативу, організувати роботу команди, мотивувати інших та приймати відповідальні рішення. Лідерські навички є критичними для кар'єрного зростання та ефективного виконання професійних обов'язків. Програми розвитку лідерства, тренінги та практичні завдання допомагають студентам розвивати ці якості і готуватися до ролі лідерів у своїй професійній діяльності.

Професійна культура кваліфікованих робітників є багатограним і комплексним явищем, яке охоплює різні аспекти професійної та особистісної підготовки. Вона формує основи для успішної професійної діяльності, сприяє особистісному росту та соціальній інтеграції, а також забезпечує конкурентоспроможність на ринку праці. Розвиток професійної культури вимагає цілеспрямованої роботи, систематичного підходу та активної участі як студентів, так і викладачів у цьому процесі.

Формування професійної культури є багатограним процесом, який включає декілька важливих аспектів: професійні знання та навички, етичні стандарти, ціннісні орієнтації, комунікативні та соціальні компетенції. Розглянемо ці аспекти більш детально.

Формування професійної культури кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти – це процес створення і розвитку професійних цінностей, норм, правил і традицій, які сприяють ефективній діяльності робітників у їхніх професійних сферах. Це включає не лише оволодіння професійними знаннями та навичками, а й розвиток особистісних якостей, таких як відповідальність, дисциплінованість, етичні принципи, комунікативні здібності, здатність до саморозвитку та співпраці (Черньонков, 2006, с. 12).

Основні аспекти формування професійної культури включають:

1. Освітній компонент. Забезпечення високоякісної професійної підготовки, що включає теоретичні знання та практичні навички. Важливо, щоб освітні програми відповідали сучасним вимогам ринку праці та технологічному розвитку.

2. Етичний компонент: Виховання в учнях етичних норм і професійної етики, формування відповідальності за результати своєї праці та дотримання професійних стандартів.

3. Культурний компонент. Ознайомлення з професійними традиціями, історією професії, культурними аспектами роботи в певній галузі, а також розвиток естетичних смаків і творчих здібностей.

4. Психологічний компонент. Формування психологічної готовності до професійної діяльності, розвиток стресостійкості, комунікативних навичок, здатності до вирішення конфліктів та адаптації до змін.

5. Соціальний компонент. Підготовка до ефективної взаємодії в колективі, розвиток лідерських якостей, навичок співпраці та командної роботи (Першко, 2008).

Формування професійної культури кваліфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти є багатограничним процесом, який включає навчання, виховання та розвиток особистості, спрямоване на підготовку професійно компетентних, етично свідомих та культурно розвинених фахівців.

Основу професійної культури складають знання та навички, необхідні для виконання конкретних професійних завдань. У системі ПТО велика увага приділяється практичній підготовці, що дозволяє студентам отримати реальний досвід роботи ще до початку їхньої кар'єри (табл. 2).

Таблиця 2

Основні компоненти професійних знань та навичок

Компонент	Опис
Теоретичні знання	Знання, отримані під час лекцій та семінарів
Практичні навички	Навички, здобуті в процесі практичної підготовки
Спеціалізоване обладнання	Вміння працювати з конкретним обладнанням та інструментами
Сучасні технології	Знання та навички роботи з новітніми технологіями

Формування високих морально-етичних стандартів є невід'ємною частиною професійної культури. Це включає розвиток відповідальності, чесності, дотримання професійної етики та етичних норм у відносинах з колегами та клієнтами (табл. 3).

Таблиця 3

Основні компоненти етичних стандартів

Компонент	Опис
Відповідальність	Усвідомлення та виконання своїх обов'язків
Чесність	Дотримання принципів чесності та справедливості
Професійна етика	Дотримання етичних норм у професійній діяльності
Колективна співпраця	Вміння ефективно працювати в команді

Сучасний робітник повинен володіти високим рівнем комунікативних та соціальних компетенцій. Це включає здатність до ефективного спілкування, вирішення конфліктів, командної роботи та співпраці з іншими фахівцями (табл. 4).

Формування професійної культури кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти (ПТО) набуває особливої актуальності у сучасному світі, де професійна компетентність та етичні норми є невід'ємною складовою успішної професійної діяльності.

Таблиця 4

Основні компоненти комунікативних та соціальних компетенцій

Компонент	Опис
Ефективне спілкування	Вміння чітко та зрозуміло висловлювати свої думки
Вирішення конфліктів	Навички ефективного вирішення конфліктних ситуацій
Командна робота	Здатність ефективно працювати в колективі
Співпраця з іншими фахівцями	Вміння працювати з представниками інших професій

Професійна культура не лише підвищує якість роботи, але й сприяє створенню позитивного іміджу професії, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості робітника. Сучасні підходи до формування професійної культури в ПТО враховують інноваційні методи навчання, інтеграцію технологій, а також розвиток особистісних і соціальних компетенцій (Щеголова, 2006).

Одним із ключових сучасних підходів є використання інноваційних технологій у навчальному процесі. Це включає застосування мультимедійних засобів, віртуальних лабораторій, симуляторів і онлайн-ресурсів, що дозволяють моделювати реальні професійні ситуації. Використання технологій сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу, розвитку практичних навичок та підвищенню мотивації учнів до навчання.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні у учнів не лише знань, але й умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Цей підхід передбачає інтеграцію різних видів діяльності: навчальної, практичної, дослідницької та творчої. Важливим аспектом є розвиток таких компетенцій, як критичне мислення, комунікативні навички, здатність до самостійного навчання та адаптації до змін (Аніщенко, Падалка, 2013, с. 107).

Особистісно орієнтований підхід базується на визнанні унікальності кожного учня та врахуванні його індивідуальних особливостей, потреб і інтересів. Це передбачає створення умов для самореалізації, розвитку творчого потенціалу та формування професійної ідентичності. Педагоги відіграють роль наставників і партнерів, допомагаючи учням визначити свої сильні сторони та напрямки розвитку.

Формування професійної культури неможливе без інтеграції професійної етики та соціальних навичок у навчальний процес. Важливо виховувати у учнів розуміння етичних норм, відповідальності за свої дії та результат своєї праці. Це досягається

через вивчення етичних кодексів професії, аналіз реальних ситуацій та кейсів, проведення дискусій та рольових ігор (Вдович, 2016, с. 203).

Міждисциплінарний підхід передбачає інтеграцію знань і методів з різних галузей для комплексного вирішення професійних завдань. Це сприяє формуванню цілісного уявлення про професію, розвитку системного мислення та здатності до комплексного аналізу і прийняття рішень. Викладачі повинні співпрацювати між собою для створення міждисциплінарних проектів і програм, які допомагають учням бачити зв'язки між різними предметами та їх застосування в реальній професійній діяльності.

Важливою складовою сучасних підходів є співпраця з підприємствами та організаціями, що забезпечують учням можливість проходити практику, стажування та брати участь у реальних виробничих процесах. Це сприяє набуттю практичного досвіду, ознайомленню з сучасними технологіями та стандартами роботи, а також формуванню професійних зв'язків і мереж. Підприємства, у свою чергу, можуть долучатися до розробки навчальних програм, забезпечуючи їх актуальність і відповідність ринковим вимогам (Вдович, 2013, с. 272).

Формування професійної культури учнів неможливе без постійного професійного зростання педагогів. Вчителі повинні постійно оновлювати свої знання, освоювати нові методики викладання та бути в курсі останніх тенденцій у своїй професійній сфері. Для цього важливо забезпечити умови для безперервної освіти, участі у семінарах, конференціях, тренінгах та обміну досвідом з колегами.

Сучасні підходи до формування професійної культури кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти є комплексними і багатогранними. Вони включають інтеграцію інноваційних технологій, компетентнісний і особистісно орієнтований підходи, розвиток професійної етики, міждисциплінарність, партнерство з підприємствами та постійне професійне зростання педагогів. Тільки системний підхід, що враховує всі ці аспекти, може забезпечити ефективне формування професійної культури, яка є запорукою успіху на сучасному ринку праці (Внукова, 2015, с. 198).

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, формування професійної культури кваліфікованих робітників у системі ПТО є комплексним завданням, яке потребує інтегрованого підходу та тісної співпраці всіх зацікавлених сторін. Важливо, щоб навчальні заклади, робото-

давці та самі студенти активно взаємодіяли для досягнення спільної мети – підготовки висококваліфікованих та культурно розвинених робітників.

Список бібліографічних посилань

- Аніщенко, Падалка, 2013 – Аніщенко, В., Падалка, О. (2013). Культурологічний підхід у професійній підготовці. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. № 6. С. 103–107.
- Вдович, 2016 – Вдович, С.М. (2016). Формування професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 44: 203–207.
- Вдович, 2013 – Вдович, С. (2013). Педагогіка і психологія професійної освіти: науковий пошук, проблеми, перспективи (Інформація про науково-практичну конференцію у рамках Всеукраїнського фестивалю науки). *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3: 272–273.
- Внукова, 2015 – Внукова, О. М. (2015). Методологічні засади професійної освіти: навчальний посібник для студентів напрямів підготовки 6.010104 Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості), 6.010104 Професійна освіта (Дизайн). Київ: КНУТД. 198 с.
- Литвин, 2018 – Литвин, А.Ф. (2018). Методологічні підходи до формування технологічної культури майбутніх учителів технологій у професійній підготовці. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні науки*, 139: 162–172.
- Щеголова, 2006 – Щеголова, Т. (2006). Професійна культура майбутніх офіцерів-прикордонників як педагогічна проблема. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогіка*, 9: 46–50.
- Першко, 2008 – Першко, Г.О. (2008). Професійні особистісні якості соціального педагога як базова умова соціально-педагогічної діяльності. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 122: 102–105.
- Ковальова, 2015 – Ковальова, А.С. (2015). Формування професійної культури соціального працівника в умовах університетської освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3: 364–371.
- Черньонков, 2006 – Черньонков, Я.О. (2006). Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград. 22 с.
- Friedman, 2007 – Friedman A. (2007). *Ethical Competence and Professional Associations*. London: PARN. 171 p.

References

- Anishchenko, V., Padalka, O. (2013). Culturological approach in professional training. *Adult education: theory, experience, perspectives*, 6: 103–107 [in Ukr.].
- Vdovych, S.M. (2016). Formation of professional qualities of future skilled workers in vocational education institutions. *Modern information technologies and innovative teaching methods in specialist training: methodology, theory, experience, problems: collection of scientific works*, 44: 203–207. [in Ukr.].
- Vdovych, S. (2013). Pedagogy and psychology of professional education: scientific search, problems, perspectives (Information about the scientific-practical conference within the framework of the All-Ukrainian Science Festival). *Pedagogy and psychology of professional education*, 3: 272–273 [in Ukr.].
- Vnukova, O.M. (2015). Methodological principles of vocational education: a textbook for students of the areas of training 6.010104 Vocational education (Technology of light industry products), 6.010104 Vocational education (Design). Kyiv: Kyiv National University of Technologies and Design. 198 p. [in Ukr.].

- Lytvyn, A.F. (2018). Methodological approaches to the formation of technological culture of future teachers of technology in professional training. *Scientific notes [National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov]. Series: Pedagogical Sciences*, 139: 162–172 [in Ukr.].
- Shcheholova, T. (2006). Professional culture of future border guard officers as a pedagogical problem. *Scientific notes [National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov]. Series: Pedagogy*, 9: 46–50 [in Ukr.].
- Pershko, H.O. (2008). Professional personal qualities of a social pedagogue as a basic condition for social-

- pedagogical activity. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series*, 122: 102–105 [in Ukr.].
- Kovalova, A.S. (2015). Formation of professional culture of a social worker in the conditions of university education. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 3: 364–371 [in Ukr.].
- Chern'onkov, Ya.O. (2006). Formation of the professional culture of a future foreign language teacher: abstract of Ph.D dissertation. Kirovohrad. 22 p. [in Ukr.].
- Friedman, A. (2007). *Ethical Competence and Professional Associations*. London: PARN. 171 p.

LYTVYN Andrii

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Vocational Training,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav.

MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF QUALIFIED WORKERS IN THE VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION SYSTEM

Summary. The article examines modern approaches to the formation of professional culture of skilled workers in the system of vocational education and training (VET). The importance of this process in the context of the challenges of the modern labor market, which requires not only technical knowledge and practical skills, but also high moral and ethical standards, social competencies, teamwork, the ability to adapt to change and implement innovative solutions, is emphasized.

The multifaceted structure of professional culture, which includes professional knowledge, ethical norms, social competencies, environmental awareness, leadership qualities and the ability to self-development, is investigated. The key aspects of modern educational approaches are highlighted, including the introduction of innovative technologies, the development of practical skills in real production conditions, and partnerships between educational institutions and employers. The need to constantly update educational programs in accordance with the requirements of the labor market and technological progress is emphasized.

Particular attention is paid to the introduction of a competency-based approach that emphasizes the integration of students' educational, practical and creative activities. A personality-oriented approach that takes into account the individual needs, characteristics and potential of each student, contributing to their professional self-realization, is considered separately. The importance of ethical education, which forms responsibility, honesty, tolerance and respect for professional and social values, is emphasized.


The article also highlights an interdisciplinary approach that provides a holistic understanding of professional activity through the integration of knowledge and methods from different fields. The importance of students' participation in professional communities, conferences, seminars and other events to enrich their experience and form important professional contacts is revealed.


The role of teachers in the formation of professional culture as mentors and models of professional behavior is described. The necessity of their continuous professional development and mastering the latest teaching methods is emphasized. The importance of psychological stability, emotional intelligence and stress resistance as components of professional culture, which ensure the effectiveness of activities in a dynamic work environment, is determined.

The formation of professional culture is considered as a multifaceted process that includes the integration of innovative technologies, the development of professional knowledge, skills and social competencies, the education of ethical norms, as well as motivation for continuous learning. This contributes to the harmonious development of the individual, the competitiveness of future specialists in the labor market and their integration into the global professional community.

Keywords: skills; component; technologies; integration; labor market; ethics; methods.


Одержано редакцією 07.04.2025
Прийнято до публікації 22.04.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-114-121>

 <https://orcid.org/0000-0001-7053-8859>

ЛІБА Наталія

докторка економічних наук, професорка,
професорка катедри обліку і оподаткування та маркетингу,
Мукачівський державний університет
e-mail: msu.oblik@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-8380-4420>

УСАТОВ Богдан

аспірант спеціальності А1 Освітні науки,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: usatov.bohdan522@vu.cdu.edu.ua

УДК 378.018.8-027.561:001.89(045)

МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ЗВО

Проаналізовано методологічні підходи до організації науково-дослідної діяльності в процесі фахової підготовки здобувачів вищої освіти.

Встановлено, що інтеграція методологічного підходу в освітній процес сприяє розвитку дослідницьких компетентностей, аналітичної

гнуक्तості мислення та утвердженню принципів академічної доброчесності.

Визначено основні компоненти методологічної підготовки, що забезпечують системне бачення структури та логіки наукового пізнання.

Виокремлено типові труднощі, з якими стикаються здобувачі під час оволодіння дослідницькою діяльністю, зокрема: недостатній рівень методологічної обізнаності, труднощі у формуванні гіпотез, виборі методів дослідження та критичному аналізі результатів.

Обґрунтовано необхідність впровадження комплексного підходу до формування методологічної культури майбутніх фахівців.

Проаналізовано особливості реалізації методологічної підготовки в українських закладах вищої освіти. Порівняно вітчизняні освітні практики формування наукового мислення із зарубіжними підходами.

Запропоновано ефективні шляхи активізації дослідницької діяльності здобувачів освіти через організацію проблемно-орієнтованого навчання, стимулювання самостійного пошуку інформації, розроблення власних наукових проєктів та залучення до реальної науково-дослідної роботи в межах університетських і міжуніверситетських програм.]

Рекомендовано напрями вдосконалення освітніх програм з урахуванням концептуального значення методології як фундаменту професійної підготовки сучасного фахівця.

Підсумовано, що методологія науки є не лише інструментом дослідницької діяльності, а й ключовим чинником професійного становлення здобувача в умовах інноваційного освітнього середовища.

Ключові слова: методологія наукових досліджень; фахова підготовка; здобувачі вищої освіти; дослідницька діяльність; академічна доброчесність; освітній процес.

Постановка проблеми. У контексті модернізації системи вищої освіти України та зростання суспільного запиту на якісну фахову підготовку особливої актуальності набуває проблема формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти. Сучасні умови інтелектуалізації професійної діяльності вимагають від майбутніх фахівців здатності до наукового пізнання, критичного осмислення соціальних і професійних явищ, опрацювання наукової інформації, оволодіння методами наукового аналізу, використання сучасних підходів до дослідження, а також генерування нових наукових ідей і самостійного пошуку шляхів розв'язання актуальних проблем. Не менш важливими є навички оформлення й апробації результатів наукових досліджень відповідно до академічних стандартів.

Зазначені компоненти становлять основу професійної зрілості здобувача освіти, забезпечуючи його готовність до самостійної науково-дослідної діяльності, обґрунтованого прийняття рішень і відповідального виконання професійних обов'язків. Форму-

вання цих якостей є базовою умовою підготовки висококваліфікованого спеціаліста, здатного діяти ефективно в умовах складних соціальних і професійних трансформацій.

Наукова діяльність студентів посідає вагоме місце в освітньому процесі закладів вищої освіти, однак на практиці вона стикається з низкою проблем. Незважаючи на стратегічну важливість науково-дослідної роботи, у ЗВО спостерігається фрагментарність методологічної підготовки, зниження мотивації до наукового пошуку, а також недостатня інтеграція методології науки в загальний освітній процес.

Науковці наголошують, що така фрагментарність негативно позначається на якості студентських досліджень. Особливу критику викликає практика викладання методологічних курсів без належного зв'язку з реальним дослідницьким контекстом, що призводить до формального засвоєння знань без розуміння їх практичного застосування. Відсутність органічної інтеграції методологічного компоненту в систему дослідницької підготовки обмежує розвиток критичного мислення, аналітичних умінь і здатності до самостійної наукової діяльності.

Усе це зумовлює необхідність переосмислення методологічних засад організації науково-дослідної діяльності в ЗВО та оновлення підходів до викладання методології наукових досліджень як ключової складової професійної підготовки. Актуальним стає пошук ефективних педагогічних моделей, що забезпечують формування цілісного методологічного світогляду, стимулюють наукову активність і сприяють професійному становленню здобувачів освіти в умовах інноваційного й академічно відповідального освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наука, у своїй суті, існує і розвивається через наукове дослідження, яке в умовах сучасного освітнього простору набуває нового, стратегічно важливого значення. У науково-педагогічному дискурсі проблематика формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти посідає чільне місце, з огляду на трансформації в системі вищої освіти України та суспільний запит на фахівців нового покоління – спроможних самостійно здійснювати наукові пошуки, критично осмислювати інформацію, генерувати креативні ідеї та впроваджувати інноваційні рішення.

Вагомий внесок у теоретико-методологічне осмислення дослідницької компетентності зроблено у праці І. Щербаня та В. Савченка (2022), де здійснено ґрунтовне тлумачення поняття «дослідницька компе-

тентність» у контексті вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. Автори визначають її як інтегральну особистісну якість, що поєднує знання, уміння, навички, досвід наукової діяльності, внутрішню мотивацію та ціннісне ставлення до процесу дослідження. У міжнародному вимірі ця компетентність трактується як поєднання когнітивних, операційних і соціально значущих компонентів, необхідних для інтелектуальної самореалізації та розв'язання складних соціокультурних проблем (Щербань & Савченко, 2022).

Питання діагностики сформованості дослідницької компетентності розкривається у праці Т. Ваколі, де запропоновано систему критеріїв її оцінювання. Авторка обґрунтовує важливість педагогічного моніторингу як засобу корекції освітнього процесу, що сприяє підвищенню ефективності підготовки студентів до самостійної наукової діяльності (Ваколя, 2012).

Методологічні аспекти пошуку та опрацювання наукової інформації як невід'ємної складової дослідницької підготовки висвітлено у дослідженні Л. Ребухи. Автор наголошує, що інформаційно-аналітична культура становить фундамент методологічної грамотності та повинна формуватися на всіх етапах професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Такий підхід сприяє розвитку критичної оцінки джерел, систематизації знань і ефективній інтеграції наукової інформації у власну дослідницьку діяльність (Ребуха, 2020).

Цінний міжнародний досвід у сфері формування дослідницької компетентності представлено у дослідженні М. Леврінц, Н. Варги та Ю. Попика. Науковці акцентують увагу на системному характері цього процесу в європейській вищій школі, підкреслюючи його поетапність: від залучення студентів до навчально-дослідної діяльності на початкових курсах до організації повноцінної самостійної наукової роботи на завершальних етапах навчання. Така модель забезпечує поступовий розвиток аналітичного мислення, дослідницьких навичок та здатності до самостійної наукової діяльності, що є ключовими чинниками професійної зрілості випускників (Леврінц, Варга & Попик, 2023).

Значний внесок у теоретичне обґрунтування методологічної підготовки зробили М. Садовий та О. Трифонова (2022), які розглядають методологічний підхід як базовий інструмент професійної підготовки студентів до виконання кваліфікаційних досліджень. Автори підкреслюють критичну важливість розвитку системного мислення, формування дослідницької культури та інтеграції наукового підходу в структуру

професійної діяльності майбутніх фахівців. Зазначається, що методологічна культура не лише забезпечує успішне виконання кваліфікаційних робіт, а й виступає фундаментом для подальшого наукового і професійного саморозвитку (Садовий & Трифонова, 2022).

Професійний розвиток здобувачів вищої освіти у контексті дослідницької діяльності розглядає Г. Савонова, підкреслюючи, що дослідницька компетентність є не лише освітнім індикатором якості, а й запорукою професійної успішності майбутніх фахівців. Авторка наголошує на ролі креативного, критичного й аналітичного мислення як основних інтелектуальних характеристик дослідника (Савонова, 2024).

У межах сучасних досліджень методології професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи важливе місце посідає концепція комплексної моделі формування дослідницької компетентності, запропонована С. Саяпіною, Н. Кривошеєю та Д. Дмитром. У межах цієї моделі науковці виокремлюють чотири взаємопов'язані ключові компоненти: операційно-технічний, мотиваційний, практично-діяльнісний та рефлексивний. Структура моделі ґрунтується на ідеї необхідності цілісного підходу до формування дослідницької компетентності, що реалізується шляхом інтеграції науково-дослідної, освітньої та викладацької діяльності у закладах вищої освіти. Така інтегративна взаємодія виступає запорукою формування готовності майбутніх викладачів до самостійної наукової діяльності, критичного аналізу результатів досліджень та інноваційної трансформації освітнього процесу (Саяпіна, Кривошея & Дмитро, 2024).

Значну увагу методологічним засадам наукової діяльності приділяють також Л. Дранус і О. Стоян, які акцентують на необхідності системного підходу до збору, аналізу та обробки інформації, розроблення програм досліджень і належного оформлення результатів (Дранус & Стоян, 2021). На важливості методологічної рефлексії в системі професійної підготовки фахівців наголошують Є. Лодатко, Н. Ліба та С. Пасека, аналізуючи феноменологію парадигм організації наукової діяльності (Лодатко, Ліба & Пасека, 2024).

Таким чином, узагальнення аналізу досліджень засвідчує: дослідницька компетентність є багатовимірною інтегративною якістю, формування якої нерозривно пов'язане із глибоким оволодінням методологією наукового пізнання. Методологічна підготовка слугує концептуальним підґрунтям розвитку наукового мислення, аналітичної спроможності й творчої активності

здобувачів вищої освіти. У цьому контексті визначальним завданням сучасної вищої школи стає пошук і впровадження ефективних моделей інтеграції методологічної компоненти в освітній процес, що дозволить виховати висококваліфікованого, інтелектуально самостійного фахівця, здатного успішно діяти в умовах динамічних суспільних змін.

Мета статті – визначити роль методології наукових досліджень як основи фахової підготовки здобувачів вищої освіти та окреслити ефективні підходи до її інтеграції в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Витоком будь-якого наукового дослідження є наукова ідея – інтелектуальна форма відображення дійсності, яка визначає нові орієнтири в переосмисленні об'єктивної реальності та слугує основою для практичного розвитку теоретичних знань. Як стверджують С. Важинський і Т. Щербак, саме наукова ідея виступає каталізатором прориву в науковому пізнанні, забезпечуючи вихід за межі існуючих уявлень і відкриваючи простір для інноваційних підходів до вирішення складних наукових проблем (Важинський & Щербак, 2016). При цьому ідея не лише передуює виникненню теорій, а й виконує роль концептуального каркасу, навколо якого формуються й розвиваються цілісні теоретичні системи. Як підкреслюють В. Медвідь, Ю. Данько та І. Коблянська, наукова ідея інтегрує окремі теоретичні конструкції в єдине наукове поле певної галузі знань, що забезпечує не лише їхню систематизацію, але й практичне спрямування подальших досліджень (Медвідь, Данько & Коблянська, 2020).

Методологічна підготовка здобувачів вищої освіти повинна розглядатися як комплексний, інтегративний процес, спрямований на цілісне формування у студентів системи теоретико-методологічних знань, практичних умінь і дослідницьких навичок. Як слушно підкреслюють М. Мальська та Н. Паньків, рівень ефективності наукової діяльності безпосередньо корелює із глибиною методологічної культури дослідника, що визначає здатність до системного аналізу, критичного мислення та наукової творчості (Мальська & Паньків, 2020). У цьому контексті методологічна підготовка має бути не епізодичним, а органічно інтегрованим компонентом фахової освіти, охоплюючи всі її етапи — від початкових курсів до написання й захисту кваліфікаційних робіт, що забезпечує сталий розвиток дослідницької компетентності та професійної зрілості майбутнього фахівця.

Розуміння онтологічних та гносеологічних засад наукового дослідження формує

фундаментальні основи розвитку дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти, яка, у свою чергу, є визначальним чинником становлення інтелектуальної самостійності, наукової творчості та професійної зрілості майбутніх фахівців. Дослідницька компетентність постає як інтегративна якість особистості, що поєднує здатність до критичного мислення, рефлексії, самостійного пошуку істини та продукування нових знань, релевантних викликам сучасного науково-освітнього простору. З огляду на це подальший аналітичний розгляд буде присвячено обґрунтуванню ефективних підходів до методологічної підготовки студентів, спрямованих на всебічний розвиток їхнього наукового потенціалу та забезпечення їхньої здатності до інноваційної, творчої дослідницької діяльності в умовах динамічних суспільних трансформацій.

Одним із ключових векторів удосконалення методологічної підготовки здобувачів вищої освіти є цілеспрямоване створення сприятливого освітнього середовища, здатного системно стимулювати їхню наукову активність. Як обґрунтовано доводить О. Пушкар, саме в умовах активного залучення до реальної дослідницької діяльності – участі у науково-дослідних проєктах, конференціях, наукових гуртках, міжнародних програмах академічної мобільності – розкривається творчий потенціал студентів, формується здатність до самостійного наукового пошуку та інноваційної діяльності (Пушкар, 2020).

У цьому контексті надзвичайно важливо підкреслити, що реальне занурення у дослідницькі практики не лише розширює емпіричний досвід студентів, а й сприяє глибинному засвоєнню методологічного інструментарію, необхідного для адекватного вирішення актуальних наукових проблем. Активне включення в дослідницький процес забезпечує цілісну інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок, що, у свою чергу, створює передумови для формування зрілої дослідницької компетентності та розвитку здатності до критичного осмислення наукової інформації.

Таким чином, ефективна методологічна підготовка неможлива без забезпечення умов для постійної практики наукового пошуку, що має бути органічною складовою освітнього процесу й одним із пріоритетних завдань академічної політики закладів вищої освіти.

Не менш вагомим чинником ефективної методологічної підготовки здобувачів є інституціоналізація наставництва в освітньому процесі, що передбачає системне

супроводження студентів у їхній науково-дослідницькій діяльності. Викладач-наставник повинен виконувати роль не лише транслятора знань, але й фасилітатора наукового пошуку, каталізатора інтелектуального розвитку та критичного мислення здобувачів вищої освіти.

Як стверджує А. Конверський, саме наставницька взаємодія є запорукою формування дослідницької автономії студента, адже вона забезпечує індивідуалізовану підтримку у процесі опанування методів наукового пізнання, розвитку аналітичних здібностей та формування навичок обґрунтування власних наукових позицій (Конверський, 2010).

У цьому аспекті особливої актуальності набувають підходи, що передбачають активне залучення студентів до рецензування наукових робіт, участь у міжкатедральних наукових семінарах, наукових стажуваннях. Така діяльність формує культуру наукової комунікації, сприяє розвитку навичок наукової аргументації, конструктивної критики та академічної доброчесності.

Отже, наставництво у системі методологічної підготовки має бути не епізодичним, а структурно інтегрованим процесом, що передбачає довготривале супроводження наукового розвитку особистості здобувача вищої освіти. Тільки за умови системної та індивідуалізованої підтримки можливе всебічне розкриття його наукового потенціалу і формування сталих компетентностей, необхідних для успішної інтеграції у світове наукове співтовариство.

Особливої уваги у контексті методологічної підготовки здобувачів вищої освіти потребує організація навчальних дисциплін із чітким акцентом на практичну спрямованість завдань, розвиток проектної діяльності та систематичне залучення студентів до самостійної роботи з науковими джерелами. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню сукупності методологічних знань, а й формуванню дослідницької культури як інтегральної складової професійної компетентності майбутнього фахівця.

У цьому аспекті надзвичайно важливо орієнтувати освітній процес на принципи проблемно-орієнтованого навчання (Бірта і Бургу, 2014), яке, за концепцією О. Гуторова (Гуторов, 2017), передбачає активну участь студентів у розв'язанні реальних наукових задач. Студенти мають виступати не пасивними реципієнтами знань, а активними дослідниками, які самостійно моделюють дослідницькі ситуації, критично аналізують наукові проблеми, обирають

релевантні методи збору й обробки даних, обґрунтовують результати дослідження та формулюють науково виважені висновки.

Така форма організації навчальної діяльності не лише сприяє глибокому опануванню наукового методу як універсального способу пізнання дійсності, а й забезпечує розвиток системного мислення, інтелектуальної самостійності та творчої ініціативи здобувачів вищої освіти. Проблемно-орієнтоване навчання створює умови для інтеграції освітнього процесу і дослідницької діяльності, що, у свою чергу, підвищує академічну мотивацію студентів і якість їхньої підготовки.

Узагальнюючи викладене, слід констатувати, що проблемно-орієнтований підхід має стати стратегічною основою методологічної підготовки здобувачів вищої освіти, оскільки саме він забезпечує формування необхідних для сучасної наукової діяльності компетентностей: уміння самостійно конструювати знання, критично оцінювати інформацію, здійснювати наукові пошуки у міждисциплінарних вимірах і відповідати на виклики глобалізованого інтелектуального середовища.

У сучасних умовах трансформації освітнього простору, обумовленої стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, виникає об'єктивна потреба у переосмисленні традиційних підходів до методологічної підготовки студентів. Стає очевидним, що ефективне формування дослідницької компетентності неможливе без активної інтеграції цифрових інструментів на всіх етапах освітнього та науково-дослідного процесу.

Цифровізація наукової діяльності відкриває нові можливості для розширення доступу до світових інформаційних ресурсів, оптимізації процесів збору та обробки даних, візуалізації результатів досліджень, організації ефективної наукової комунікації та управління академічними проектами. У зв'язку з цим необхідним є цілеспрямоване формування у студентів навичок роботи з електронними базами даних, системами керування бібліографічною інформацією, спеціалізованими статистичними та аналітичними програмами, що суттєво підвищує якість їхньої науково-дослідної діяльності.

Не менш важливим чинником становлення дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти є рефлексивне осмислення власної наукової діяльності, яке забезпечує усвідомлення особистісного наукового поступу, критичний аналіз досягну-

тих результатів та визначення напрямів подальшого розвитку. Воно передбачає формування вміння критично аналізувати власний дослідницький досвід, ідентифікувати сильні та слабкі сторони обраних підходів і застосованих методів, оцінювати ефективність прийнятих рішень та на основі цього вдосконалювати подальшу наукову практику. Рефлексія сприяє глибшому усвідомленню логіки наукового пізнання, підвищенню якості результатів дослідження, розвитку здатності до самокорекції та формуванню інтелектуальної автономії здобувача.

Окремо слід зазначити, що методологічна підготовка здобувачів вищої освіти виконує низку ключових функцій: епістемологічну (усвідомлення природи наукового знання та його розвитку), інструментальну (опанування методами дослідження), аналітико-критичну (оцінювання наукової інформації) та креативно-пошукову (стимулювання творчого мислення й інноваційної діяльності). У такому вимірі методологія наукового дослідження постає не лише технологічною основою наукової роботи, а й фундаментом інтелектуального становлення майбутнього фахівця.

Отже, методологія наукових досліджень є концептуальним підґрунтям фахової підготовки, а її ефективна інтеграція в освітній процес забезпечує розвиток повноцінної наукової компетентності, інтелектуальної автономії та професійної мобільності здобувачів вищої освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз методології наукових досліджень як концептуальної основи фахової підготовки здобувачів вищої освіти засвідчив, що саме вона формує інтелектуальне підґрунтя для професійного становлення майбутніх фахівців. Методологічна підготовка постає не лише елементом освітнього процесу, а й його ключовим змістовим стрижнем, що визначає рівень академічної культури, якість теоретичного мислення та здатність до самостійного наукового пошуку.

Методологія науки забезпечує цілісне розуміння логіки наукового дослідження, структури дослідницького процесу, принципів побудови гіпотез, добору інструментарію та обґрунтування наукових висновків. Вона виконує інтегративну функцію в системі фахової освіти, поєднуючи різногалузеві знання в єдиному полі науково орієнтованого мислення та сприяючи усвідомленню професійної діяльності як об'єкта наукового аналізу.

Ефективна реалізація методологічної підготовки здобувачів вищої освіти можлива за умови створення інноваційного освітнього середовища, що базується на принципах проблемно-орієнтованого навчання, наукового наставництва, міждисциплінарної інтеграції та цифрової трансформації освітніх практик. Особливого значення набуває розвиток дослідницької автономії студентів, їх здатності до критичного мислення, формулювання власних наукових концепцій та успішної реалізації проектної діяльності в обраній галузі знань.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні інноваційних методичних моделей викладання методології науки, орієнтованих на стимулювання когнітивної активності студентів, підвищення їхньої академічної мотивації та розширення спектру міждисциплінарних дослідницьких компетентностей. Актуальними є також дослідження ефективності цифрових інструментів у формуванні методологічної культури майбутніх фахівців, що потребує комплексного вивчення їхнього впливу на якість науково-дослідної діяльності.

Удосконалення методологічної підготовки в системі фахової освіти є не лише запорукою підвищення академічної якості, а й необхідною умовою формування конкурентоспроможних фахівців, здатних продукувати науково обґрунтовані рішення, впроваджувати інновації та ефективно реагувати на виклики глобалізованого знаннєвого суспільства.

Відтак, методологічна підготовка має стати одним із пріоритетних напрямів академічної політики закладів вищої освіти, оскільки саме вона визначає якість наукового поступу здобувачів і рівень їхньої інтеграції у світове наукове співтовариство.

Список бібліографічних посилань

- Бірта, Бургу, 2014 – Бірта Г.О., Бургу Ю.Г. (2014). Методологія і організація наукових досліджень: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури. 142 с.
- Важинський, Щербак, 2016 – Важинський С.Е., Щербак Т.І. (2016). Методика та організація наукових досліджень: навчальний посібник. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка. 260 с.
- Ваколя, 2012 – Ваколя Т.І. (2012). Структурно-функціональна модель формування дослідницьких компетентностей майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 37: 72–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdp_u_pp_2012_37_18
- Гуторов, 2017 – Гуторов О.І. (2017). Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник. Харків: ХНАУ. 272 с.

- Дранус, Стоян, 2021 – Дранус Л.С., Стоян О.Ю. (2021). Методичні рекомендації з дисципліни «Методологія наукових досліджень» для студентів спеціальності 073 «Менеджмент». Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили. 48 с. (Методична серія; вип. 356).
- Леврінц, Варга & Попик, 2023 – Леврінц М., Варга Н., Попик Ю. (2023). Розвиток дослідницької компетентності майбутніх педагогів у вищій школі: зарубіжний досвід. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2(53): 71–76. Doi: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.71-75>
- Лодатко, Ліба & Пасека, 2024 – Лодатко, Е., Ліба, Н., Пасека, С. (2024). Феноменологія парадигм як предмет методологічної рефлексії в системі професійної підготовки фахівців. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 1: 5–13.
- Мальська, Паньків, 2020 – Мальська М., Паньків Н. (2020). Основи наукових досліджень: навчальний посібник. Львів: Видавництво ЛНУ імені Івана Франка. 226 с.
- Медвідь, Данько & Коблянська, 2020 – Медвідь В.Ю., Данько Ю.І., Коблянська І.І. (2020). Методологія та організація наукових досліджень (у структурно-логічних схемах і таблицях): навчальний посібник. Суми: СНАУ. 220 с.
- Конверський, 2010 – Конверський А.Є. (2010). Основи методології та організації наукових досліджень: навчальний посібник для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнктів / за ред. А.Є. Конверського. Київ: Центр учбової літератури. 352 с.
- Пушкар, 2020 – Пушкар О.І. (2020). Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця. 866 с.
- Ребуха, 2020 – Ребуха Л.З. (2020). Методологія наукових досліджень: способи пошуку та опрацювання наукової інформації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 189: 59–62. Doi: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-189-59-62>
- Савонова, 2024 – Савонова Г.І. (2024). Формування дослідницької компетентності студентів-бакалаврів. *Тези 76-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету (Полтава, 14–23 травня 2024 р.)* (Т. 2, с. 268–270). Полтава: Національний університет імені Юрія Кондратюка.
- Садовий, Трифонова, 2022 – Садовий М.І., Трифонова О.М. (2022). Методологічний підхід у наукових дослідженнях при підготовці кваліфікаційних робіт студентами природничої, технологічної та професійної галузей освіти. *Фізика та освітні технології*, 2: 31–38. Doi: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.3.27>
- Саяпіна, Кривошея & Дмитро, 2024 – Саяпіна С., Кривошея Н., Дмитро Д. (2024). Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів у закладі вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 2(106): 7–16. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(106\)2024.314948](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(106)2024.314948)
- Щербань, Савченко, 2022 – Щербань І., Савченко В. (2022). Сутність поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2(6): 240–247. Doi: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.250436](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.250436)
- References**
- Birta, G.O., Burgu, Y.G. (2014). Methodology and organization of scientific research: a textbook. Kyiv: Center for Educational Literature. 142 p. [in Ukr.].
- Vazhinsky, S.E., Shcherbak, T.I. (2016). Methodology and organization of scientific research: a textbook. Sumy: Publishing house of Sumy State University named after A.S. Makarenko. 260 p. [in Ukr.].
- Vakolya, T.I. (2012). Structural and functional model of the formation of research competencies of a future primary school teacher. *Scientific notes of the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 37: 72–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2012_37_18 [in Ukr.].
- Gutorov, O.I. (2017). Methodology and organization of scientific research: a textbook. Kharkiv: KhNAU. 272 p. [in Ukr.].
- Dranus, L.S., Stoyan, O.Yu. (2021). Methodological recommendations on the discipline “Methodology of scientific research” for students of specialty 073 “Management”. Mykolaiv: Publishing house of Petro Mohyla National University of Ukraine. 48 p. (Methodological series; issue 356) [in Ukr.].
- Lavrints, M., Varga, N., Popyk, Y. (2023). Development of research competence of future teachers in higher education: foreign experience. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2(53): 71–76. Doi: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.71-75> [in Ukr.].
- Lodatko, E., Liba, N., Pasiaka, S. (2024). Phenomenology of paradigms as a subject of methodological reflection in the system of professional training of specialists. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy. Series: Pedagogical Sciences*, 1: 5–13 [in Ukr.].
- Malska, M., Pankiv, N. (2020). Fundamentals of Scientific Research: Textbook. Lviv: Publishing House of the Ivan Franko National University of Lviv. 226 p. [in Ukr.].
- Medvid, V.Yu., Danko, Yu.I., Koblyanska, I.I. (2020). Methodology and organization of scientific research (in structural and logical diagrams and tables): a textbook. Sumy: SNAU. 220 p. [in Ukr.].
- Konversky, A.E. (2010). Fundamentals of methodology and organization of scientific research: a textbook for students, cadets, graduate students and associate professors. In A.E. Konversky (ed.). Kyiv: Center for Educational Literature. 352 p. [in Ukr.].
- Pushkar, O.I. (2020). Methodology and organization of scientific research: a textbook. Kharkiv: KhNEU named after S. Kuznets. 866 p. [in Ukr.].
- Rebukha, L.Z. (2020). Methodology of scientific research: methods of searching and processing scientific information. *Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences*, 189: 59–62. Doi: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-189-59-62> [in Ukr.].
- Savonova, G.I. (2024). Formation of research competence of undergraduate students. In: *Abstracts of the 76th scientific conference of professors, teachers, researchers, postgraduates and university students (Poltava, May 14–23, 2024)* (Vol. 2, pp. 268–270). Poltava: Yuriy Kondratyuk National University [in Ukr.].
- Sadovy, M.I., Tryfonova, O.M. (2022). Methodological approach in scientific research in the preparation of qualification works by students of natural, technological and professional branches of education. *Physics and Educational Technologies*, 2: 31–38. Doi: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.3.27> [in Ukr.].
- Sayapina, S., Kryvosheya, N., Dmytro, D. (2024). Formation of research competence of future teachers in a higher education institution. *Humanization of the educational process*, 2(106): 7–16. Doi: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(106\)2024.314948](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(106)2024.314948) [in Ukr.].
- Shcherban, I., Savchenko, V. (2022). The essence of the concept of “research competence” in domestic and foreign literature. *Psychological and pedagogical problems of modern school*, 2(6): 240–247. Doi: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.250436](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.250436) [in Ukr.].

LIBA Natalia

Doctor Science of Economic, Professor, Professor of the Department of Accounting, Taxation and Marketing,
Mukachevo State University

USATOV Bohdan

postgraduate student in the specialty A1 Educational Sciences,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

METHODOLOGY OF SCIENTIFIC RESEARCH AS A CONCEPTUAL BASIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Summary. *Methodological approaches to the organization of scientific and research activities in the process of professional training of higher education applicants have been analyzed. It has been established that the integration of a methodological approach into the educational process contributes to the development of research competencies, analytical flexibility of thinking, and the establishment of the principles of academic integrity.*

The main components of methodological training that provide a systemic vision of the structure and logic of scientific knowledge have been identified.


Typical difficulties encountered by applicants during the mastery of research activities are identified, in particular: insufficient level of methodological awareness, difficulties in forming hypotheses, choosing research methods and critical analysis of results. The need for implementing a comprehensive approach to the formation of the methodological culture of future specialists is substantiated.


The peculiarities of the implementation of methodological training in Ukrainian higher education institutions are analyzed. Domestic educational practices of forming scientific thinking are compared with foreign approaches.

Effective ways of activating the research activities of education seekers are proposed through the organization of problem-oriented learning, stimulation of independent information search, development of own scientific projects, and involvement in real scientific research work within the framework of university and interuniversity programs. Directions for improving educational programs are recommended, taking into account the conceptual significance of methodology as the foundation of professional training of a modern specialist. It is concluded that the methodology of science is not only a tool for research activities, but also a key factor in the professional development of the applicant in an innovative educational environment.

Keywords: *scientific research methodology; professional training; higher education students; research activities; academic integrity; educational process.*


Одержано редакцією 15.04.2025
Прийнято до публікації 29.04.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-121-129>

 <https://orcid.org/0000-0002-3704-8126>

НІЧУГОВСЬКА Лілія

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка катедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
e-mail: lilia-nichugovska@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-0218-2752>

КРИВОРОТЬКО Анастасія

докторка філософії, старша викладачка катедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
e-mail: kryvorotko.an@gmail.com

УДК 378.147.005.591.6(045)

ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ОСВІТИ

У статті представлено та проаналізовано результати дослідження щодо впливу інноваційного менеджменту на процес підготовки бакалаврів в умовах університетського середовища.

Розглянуто сутність поняття інноваційний менеджмент та здійснено його контекст-аналіз в наукових джерелах, що сприяло виокремленню цього феномену в процесі одержання та застосування знань в межах конкретної дисципліни «Менеджмент в освіті».

Наголошено, що однією із головних проблем сучасної системи підготовки фахівців першого бакалаврського рівня є суперечливість між зростаючим обсягом знань та обмеженням у тер-

міні навчання, що спонукає викладачів до пошуку конструктивних шляхів вирішення цього протиріччя на основі інноваційного менеджменту.

Акцентовано увагу на те, що інноваційний менеджмент у підготовці бакалаврів – це підхід до організації навчального процесу, спрямованих на впровадження сучасних методів та технологій у викладанні навчальних дисциплін, що допомагають студентам засвоювати знання більш ефективно та вирішувати реальні проблеми.

Цей підхід може включати використання інтерактивних форм контролю знань та сприяти розвитку креативності та підприємницьких навичок студентів бакалаврату.

Ключові слова: менеджмент; інновації; інноваційний менеджмент; управління освітніми процесами; сфери інноваційного менеджменту в бакалавраті.

Постановка проблеми. У статті висвітлено основні виклики, що постають перед здобувачами освітнього ступеня бакалавра у процесі отримання якісної та конкурентоспроможної освіти. Така освіта сприяє їхньому особистісному розвитку відповідно до індивідуальних здібностей і потреб, орієнтується на принципи навчання впродовж життя та відповідає вимогам сучасного інноваційного суспільства.

Розглянуто теоретичні засади впливу інноваційного менеджменту на підготовку майбутніх бакалаврів, виокремлено структурні елементи професійно значущих якостей, що забезпечують здатність приймати адміністративні рішення, ґрунтуючись на креативному мисленні та прогностичному підході. Такий підхід сприяє формуванню нового типу мислення та ефективніших управлінських практик, заснованих на інноваційному менеджменті, який розглядається як механізм створення сприятливих умов для розвитку інноваційних процесів (Виговська, 2011, с. 204).

У цьому контексті інноваційність стає однією з визначальних рис сучасної педагогіки, що проявляється у здатності до розвитку, творчого мислення та відкритості до нових ідей. Це, своєю чергою, вимагає докорінного оновлення системи освіти, її методологічних засад і технологій організації навчально-виховного процесу у закладах освіти різного типу.

Особливу увагу привертає питання впровадження інноваційних технологій в університетському середовищі, зокрема у бакалавраті, у зв'язку з низьким рівнем інноваційної активності серед українських компаній. Це зумовлено недостатньою державною підтримкою інноваційної діяльності. Нагальною є потреба в активізації обміну інформацією щодо співпраці з науковими установами у межах міжнародних проектів (Нічуговська, Ніколенко, 2020). У цьому контексті освіта виступає важливою складовою національної інноваційної системи.

Не випадково, що в багатьох країнах вища освіта та професійна підготовка фахівців враховуються як складова «підсистеми ефективності» при формуванні Індексу глобальної конкурентоспроможності (The Global Competitiveness Index). У свою чергу, Всесвітня організація інтелектуальної власності оприлюднила Глобальний інноваційний індекс 2024 року, який демонструє актуальні світові тенденції інноваційного розвитку у 132 економіки світу.

Зокрема в 2023 році Україна зайняла 55 місце у рейтингу загалом та посіла 34 місце серед економік Європи (Про інноваційну діяльність, 2022).

Ефективне керівництво впровадженням інновацій в процес підготовки майбутніх бакалаврів в освітньому закладі сприяє їх розвитку, актуалізації можливості ЗВО як особистісно-розвивального середовища розробляє і впроваджує методичні засади залучення студентів до професійно значущої творчої діяльності та здійснює педагогічну підтримку індивідуального творчого самовияву в процесі їхньої професійної підготовки.

У цьому контексті актуалізується проблема впровадження інноваційного менеджменту в підготовку фахівців у межах бакалаврату, що зумовлена наявністю ряду суперечностей, зокрема:

– між глобальними викликами, які вимагають формування нового покоління бакалаврів, і труднощами підготовки таких фахівців у межах застарілої традиційної системи педагогічної освіти;

– між нагальною суспільною потребою в переосмисленні підходів до навчання й виховання майбутніх бакалаврів та недостатнім рівнем готовності педагогічних кадрів до впровадження освітніх реформ;

– між сучасними вимогами до розвитку креативності та критичного мислення у студентів і браком належного обґрунтування випереджувального, інноваційного підходу до підготовки бакалавра як дослідника та творця освітнього процесу.

Окрім згаданих ключових суперечностей, на особливості професійної підготовки бакалаврів освіти в університетському середовищі також впливають інші чинники, серед яких важливу роль відіграють конструктивістська теорія навчання та засади мультикультурної освіти.

Відповідно до цих підходів, педагогічні університети повинні виступати провідниками освітніх реформ, сприяти налагодженню ефективного соціального партнерства, формувати зміст підготовки, орієнтований на розвиток професійної та наукової грамотності, а також морально-етичних якостей майбутніх педагогів. У цьому процесі важливим завданням є досягнення оптимального балансу між теоретичною і практичною складовими навчального процесу, а також гармонійне поєднання традиційних і новітніх форм та методів підготовки студентів бакалаврату.

У цьому контексті актуальність і доцільність вивчення поставленої проблеми має практичне значення, що і стало предметом нашої наукової розвідки.

Метою статті є визначення ефективних шляхів у виявленні особливостей впливу інноваційного менеджменту на процес підготовки бакалаврів в умовах університетського середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив зростання інтересу до проблем розвитку теоретичних засад підготовки та виховання майбутніх бакалаврів, культивує у здобувачів критичне мислення, адаптованість, проактивне ставлення до викликів і змін, що заохочує до постійного вдосконалення та інновацій.

У контексті останнього доцільно зазначити, що термін «інновація» в «Законі про інноваційну діяльність» подається в значенні «новоутворенні і вдосконаленні конкурентоздатні технології, продукція та послуги, а також організаційно технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва» (Про інноваційну діяльність, 2022).

Звернення до науково-методичної літератури підтвердило, що окремі питання впровадження інноваційного менеджменту в освіті стали об'єктами дослідження таких відомих вчених як В. Андрущенко, І. Бех, В. Бендар, І. Дичківська, О. Мармаза, С. Пасєка та ін. (Мармаза, 2014; Пасько, 2013).

Прикладні проблеми розвитку сучасної освіти в контексті Європейських інтеграційних процесів присвячені праці О. Дубасенюк, І. Шоробури, Є. Домінського та ін.

Особливості інноваційного менеджменту в закладах вищої освіти досліджували В. Василенко, О. Мармаза, В. Демчук та ін.

Аналіз наукових джерел підкреслює значущість інноваційної діяльності, яка розглядається як управління процесами створення нових знань, розвитком творчого потенціалу, впровадженням і поширенням нововведень, а також як управління соціальними й психологічними аспектами інновацій (Шоробура, 2022).

Зокрема, у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2031 року» наголошується, що інтеграція України у глобальний освітній простір потребує не лише постійного вдосконалення національної освітньої системи, але й активного впровадження інноваційних педагогічних підходів, оновлення змісту освіти та організаційних моделей відповідно до міжнародних тенденцій (Сипченко, Климова, 2019).

У цьому руслі спрямована й навчальна програма курсу «Менеджмент в освіті» для студентів бакалаврату. Вона дає змогу здо-

бути знання з теоретичних основ інноваційної діяльності, ознайомитися з чинним законодавством, що її регулює, а також дослідити практичні аспекти управління інноваційними процесами й шляхи підвищення їхньої ефективності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з ключових проблем сучасної підготовки студентів – майбутніх бакалаврів – є не лише прикладний, а й глибоко теоретичний аспект, який впливає на підвищення якості освітніх послуг у закладах вищої освіти в умовах інтеграції до європейського та світового освітнього простору.

Болонський процес, як відомо, спрямований на гармонізацію та вдосконалення освітніх систем країн Європи, забезпечуючи їх зближення та уніфікацію. Його основні характеристики включають:

- двоциклову структуру вищої освіти;
- систему взаємного визнання наукових ступенів;
- впровадження європейської кредитно-трансферної системи (ECTS);
- спрощення процедури визнання дипломів і кваліфікацій;
- забезпечення безперервності освіти протягом життя;
- мобільність учасників освітнього процесу й послуг;
- формування Європи як конкурентоспроможного й привабливого освітнього середовища.

У цьому контексті важливого значення набуває створення практично орієнтованої стратегії комунікації, яка базується на принципі педагогічної взаємодії між викладачем і студентом-бакалавром. Такий підхід дозволяє виявити суперечність між сучасними суспільними запитами щодо професійної компетентності в умовах євроінтеграції та переважаючими традиційними підходами до професійної підготовки у вищій школі, які не враховують необхідність підвищення конкурентоспроможності випускників як на українському, так і на міжнародному ринку праці.

Відповідно до засад педагогічного менеджменту, виникає потреба у визначенні концептуальних основ, підходів та педагогічно значущих чинників, які формують зміст, методичне й технологічне забезпечення освітнього процесу підготовки бакалаврів. Розуміння важливості цих завдань підкреслює актуальність формування нової генерації педагогів, здатних до інноваційної діяльності та соціально-професійної мобільності.

Професійна мобільність, у свою чергу, є однією з основних характеристик сучасного бакалавра. Вона тісно пов'язана з рів-

нем його життєвої компетентності, що, в кінцевому результаті, визначає професійну успішність. Ця мобільність виявляється через збалансоване поєднання таких ключових компетенцій, як ціннісно-мотиваційні, когнітивні, соціально-психологічні та діяльнісні, розвиток яких сприяє зростанню конкурентоспроможності випускників бакалаврату та їх успішній адаптації у професійній сфері.

У сучасній управлінській теорії педагогічний менеджмент посідає особливе місце, оскільки ґрунтується на студентоцентрованому підході. Цей підхід передбачає не прямий адміністративний вплив, а створення сприятливих умов для конструктивної взаємодії між викладачем і студентом з метою досягнення спільних цілей навчальної діяльності.

Педагогічний менеджмент (від англ. management – управління) розглядається як цілісна система науково обґрунтованих стратегій, принципів, методів, засобів, організаційних форм і технологій управління освітнім процесом, яка орієнтована на підвищення ефективності та якості його функціонування.

Проведений аналіз дав змогу визначити ключові функції педагогічного менеджменту, серед яких:

- планово-прогностична функція – поєднує стратегічне прогнозування та поточне планування навчально-пізнавальної діяльності студентів бакалаврату;

- інформаційно-аналітична функція – сприяє підвищенню ефективності управлінської діяльності викладачів у контексті демократизації освіти, забезпечуючи відбір релевантної інформації, узгодженої з потребами та можливостями студентів;

- мотиваційно-цільова функція – спрямована на активізацію мотивації студентів і викладачів для досягнення запланованих результатів, як на індивідуальному, так і на груповому рівнях;

- організаційно-виконавча функція – реалізується на всіх етапах управління і передбачає впровадження особистісно орієнтованої моделі організації освітнього процесу;

- контрольно-діагностична функція – охоплює процеси аналізу, самоаналізу та рефлексії з боку як студентів, так і викладачів;

- регулятивно-корекційна функція – передбачає постійне коригування та вдосконалення організації підготовки студентів відповідно до цілей і результатів освітнього процесу.

Ці функції у своїй сукупності забезпечують системний і цілеспрямований характер управління підготовкою майбутніх ба-

калаврів, сприяючи ефективному впровадженню інновацій в освітній практиці.

Це, у свою чергу, передбачає усвідомлення викладачами необхідності впровадження в освітній процес таких ключових принципів педагогічного менеджменту:

- принцип ролєвої перспективи, що сприяє розвитку творчого потенціалу студентів як майбутніх бакалаврів;

- принцип автономізації управління, який підкреслює важливість психологічної та педагогічної підтримки і стимулювання особистісного саморозвитку студентів;

- принцип цільової гармонізації, що полягає в доцільному балансуванні між інтелектуальними та емоційними складовими навчального процесу;

- принцип узгодженого консенсусу та індивідуалізації, який вимагає гнучкого підходу до управління освітнім середовищем із урахуванням потреб кожного студента;

- принцип поваги та довіри до студентів, що формує основу партнерських взаємин між викладачем і здобувачем освіти.

З урахуванням вищезазначеного, варто підкреслити: гармонійне поєднання функціональних і принципових засад педагогічного менеджменту сприяє не лише формуванню необхідних знань і педагогічних навичок у студентів, а й забезпечує умови для оволодіння ними стратегіями та методами ефективного управління інноваційною діяльністю в майбутній професійній сфері.

Для успішної діяльності в інноваційному менеджменті майбутнім бакалаврам доцільно опанувати різноманітними навичками, серед яких:

1. Навички стратегічного мислення та планування, до яких належать:

- стратегічне бачення як здатність уявляти довгострокову перспективу, визначати можливості та ризики, формулювати стратегічні цілі та розробляти плани їх досягнення;

- аналітичні навички, що передбачають уміння аналізувати великі обсяги даних, виявляти тенденції та закономірності, робити обґрунтовані висновки та приймати рішення на їх основі;

- планування та організація як здатність ефективно планувати та організовувати роботу, розставляти пріоритети, керувати часом та ресурсами.

2. Навички управління інноваціями:

- генерація ідей: креативність, здатність генерувати нові ідеї та концепції, мислити нестандартно;

- оцінка та відбір ідей: уміння оцінювати потенціал нових ідей, відбирати найперспективніші та відкидати нереальні;

– управління проектами: знання методологій управління проектами, здатність керувати командою, контролювати хід проекту та дотримуватись термінів;

– комерціалізація інновацій: здатність переводити нові ідеї та технології в комерційні послуги.

3. Навички комунікації та співпраці:

– комунікативні навички: здатність ефективно спілкуватися з різними аудиторіями (команда, керівництво, клієнти, партнери), чітко та зрозуміло викладати свої думки;

– робота в команді: вміння працювати в команді, мотивувати учасників, будувати конструктивні відносини та досягати спільних цілей;

– презентаційні навички: здатність переконливо презентувати свої ідеї та проекти, захищати їх перед керівництвом та інвесторами;

– переговори та ведення переговорів: здатність вести успішні переговори з партнерами та іншими зацікавленими сторонами.

4. Технічні навички:

– розуміння технологій: загальне розуміння технологічних трендів та їх потенціалу для бізнесу;

– аналіз даних: вміння аналізувати дані для прийняття рішень пов'язаних з інноваціями.

5. М'які навички:

– лідерство: здатність мотивувати та вести за собою команду, приймати відповідальність та надихати інших;

– адаптивність: здатність швидко адаптуватися до змін та нових умов;

– креативність та інноваційність: постійна готовність до пошуку нових рішень та нестандартного мислення;

– управління ризиками: здатність ідентифікувати та управляти ризиками, пов'язаними з інноваціями.

Важливо зазначити, що набір необхідних навичок може змінюватись залежно від конкретної галузі. Однак, наведені навички є ключовими для успішної кар'єри майбутніх фахівців першого бакалаврського рівня.

Це, насамперед, означає не лише уточнення вимог до знань і педагогічних навичок, що сприяють формуванню як загальних, так і фахових компетентностей, але й забезпечення такого рівня їх засвоєння, який би гарантував достатню інтегральну компетентність як основу конкурентоспроможності майбутнього бакалавра. Водночас важливо наголосити, що інтегральна компетентність розглядається як особисті-

сна характеристика майбутнього педагога. Її розвиток передбачає гармонійне поєднання творчих здібностей, уміння створювати нове або переосмислювати вже відоме, здатність займати чітку соціальну позицію, керуючись певною системою цінностей, відкритість до самозмін, здатність до рефлексії, вибірковості та вольової саморегуляції. Вона виступає однією з ключових ознак професійної зрілості студента як майбутнього фахівця у сфері освіти.

Таким чином, розвиток інтегральної компетентності у студентів бакалаврату являє собою складне особистісно-діяльнісне утворення, що включає низку взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний, а також гуманістично-креативний. Його формування пов'язане з такими важливими особистісними рисами, як:

– відповідальність, яка формується через процес інтеріоризації – засвоєння та вбудовування зовнішніх соціальних вимог у внутрішню мотиваційну структуру студента;

– активна участь у студентському науковому співробітництві та залучення до практико-орієнтованої (квазіпрофесійної) діяльності;

– здатність до ефективної взаємодії, яка виступає як інструмент саморозвитку та вдосконалення, а також як форма продуктивного спілкування;

– вміння реалізовувати принципи толерантності й гуманізму, що особливо важливо у сучасному мультикультурному контексті та базується на загальнолюдських цінностях.

Таким чином, розвиток інтегральної компетентності в умовах бакалаврату є складним і багатограним процесом формування професійної спроможності майбутніх фахівців, який реалізується на кількох взаємопов'язаних рівнях: науково-пізнавальному, проектно-моделювальному та діялісно-творчому.

Кожен із цих рівнів відображає певну глибину сформованості відповідних компетентностей, які визначають готовність студента до виконання професійних функцій у межах різних сфер діяльності.

На науково-пізнавальному рівні основну увагу зосереджено на засвоєнні теоретичних знань, концепцій і технологій навчання. Студенти повинні продемонструвати глибоке розуміння освітніх процесів, що сприяє розвитку їх загальної культури й інтеграції в соціальне середовище.

Проектно-моделювальний рівень передбачає формування вмінь до постановки цілей, проектування й організації навчального процесу, аналізу та корекції результа-

тів освітньої діяльності відповідно до професійних стандартів.

Діяльнісно-творчий рівень зосереджений на здатності засвоювати спеціалізовані знання на рівні сучасних наукових досягнень, що є підґрунтям для самостійного мислення, інновацій, створення методичних ресурсів, а також реалізації принципів гуманізму та толерантності в умовах мультикультурного освітнього простору на основі загальнолюдських цінностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз основних понять дозволив встановити, що орієнтація українського суспільства на європейські цінності та провідні світові освітні традиції вимагає глибоких системних змін у сфері освіти. Суспільний запит на нову генерацію бакалаврів – мотивованих, здатних конструктивно реагувати на сучасні виклики та впроваджувати інноваційні освітні стандарти, спираючись на принципи педагогіки партнерства – підсилює потребу у модернізації вищої педагогічної освіти з метою її якісного оновлення, актуалізації змісту та впровадження сучасних моделей підготовки фахівців.

Варто наголосити, що бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти. Він присуджується після успішного завершення освітньої програми обсягом 180-240 кредитів Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS). Цей рівень відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає формування у здобувача необхідного теоретичного та практичного підґрунтя для професійної діяльності за спеціальністю.

Особлива увага в рамках бакалаврського рівня зосереджується на ключових навчальних стратегіях, таких як орієнтація на студента, проблемно-орієнтований підхід, індивідуальні освітні траєкторії, багатовекторність і самонавчання.

Якість підготовки майбутніх бакалаврів значною мірою визначається застосуванням ефективних методів навчання, серед яких:

- інноваційні методи: кейс-методи, проблемне навчання, ділові ігри, дискусії, проектна діяльність, творчі завдання, аналітично-дослідницька робота;

- традиційні методи: лекційні заняття, семінари, практичні заняття у малих та великих групах;

- консультативні форми: індивідуальні та групові консультації з викладачами, підготовка наукових виступів, написання курсових і кваліфікаційних робіт;

- підсумкові форми: участь у конференціях, публікація тез доповідей, захист курсових і бакалаврських кваліфікаційних робіт.

Основні форми контролю включають:

- поточний контроль – охоплює усне й тестове опитування, представлення наукових і творчих проєктів, виконання практичних завдань тощо. ця форма контролю дозволяє відстежувати динаміку засвоєння матеріалу протягом вивчення теми.

- рубіжний контроль – проводиться для оцінки рівня засвоєння студентами окремих тем або розділів дисципліни. він дозволяє не лише перевірити знання за змістом великих модулів, а й оцінити самостійність та конструктивність навчальної діяльності.

- підсумковий контроль – здійснюється у формі іспиту або заліку, що дає змогу визначити обсяг, якість і глибину набутих знань, а також уміння студентів застосовувати їх на практиці.

- тестовий контроль – передбачає використання стандартизованих тестових завдань для вимірювання та об'єктивної оцінки рівня знань студентів.

Діалектика розвитку вищої освіти передбачає поступове ускладнення технологій підготовки фахівців, що базується не лише на застосуванні інноваційних методик проведення аудиторних занять, але й на технологіях науково-методичного забезпечення освітнього процесу.

Світовий досвід свідчить, що навіть за умов обмежених матеріальних ресурсів, недостатньо ефективних механізмів стимулювання та регулювання, а також слабко розвинених адаптаційних можливостей освітньої системи в нових економічних реаліях, ці недоліки можуть бути компенсовані шляхом якісного планування, чіткої організації й ефективного контролю освітнього процесу. Це потребує створення дієвої системи освітнього менеджменту та підготовки бакалаврів, здатних професійно реалізовувати ці управлінські функції.

У контексті вищевикладеного доцільно наголосити, що для успішної діяльності майбутнього бакалавра виникає потреба у фахівцях, яким притаманна готовність до блискавичних трансформацій, творчих, розумних, здатних до стратегічного мислення та уміння оцінювати потенціал нових ідей, які вміють працювати в команді,

розуміти роль технологічних трендів та їх потенціалу для професійної діяльності.

Освітній менеджмент, як складова системи соціального управління, здійснюється з урахуванням соціально-психологічних, економічних, правових та етичних чинників. Управління загалом є ширшим поняттям, яке охоплює всі типи систем – технічні, біологічні та соціальні. Основне завдання управлінської діяльності майбутнього бакалавра полягає у виявленні способів подолання розбіжностей між затвердженими освітніми стандартами та творчим підходом педагогічного колективу.

Для ефективної реалізації цього завдання майбутній фахівець повинен володіти науковими методами професійної підготовки здобувачів вищої освіти, вмінні застосовувати свій особистісний та професійний досвід для вирішення як наукових, так і практичних педагогічних проблем у закладах вищої освіти. Він також має знати сучасну методологію освіти, методи наукового пізнання, актуальні педагогічні підходи, технології, теорії та практики як вітчизняної, так і зарубіжної педагогіки, а також бути обізнаним зі змістом і розвитком педагогічних концепцій та внеском видатних українських і світових педагогів у розвиток педагогічної науки.

Список бібліографічних посилань

- Виговська, 2011 – Виговська, С.В. (2011). Педагогіка вищої школи: Методичні рекомендації. Київ: Природничо-гуманітарний ННІ Національного університету біоресурсів і природокористування України. 164 с.
- Global innovation index, 2024 – Global innovation index 2024. *IP OFFICE*. URL: <https://nipo.gov.ua/globalnyj-innovatsijnyj-indeks-24/>.
- Даніленко, 2016 – Даніленко, Л. (2016). Інноваційний освітній менеджмент: навчальний посібник. Київ: Главник. 143с.
- Дичківська, 2015 – Дичківська, І. (2015). Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ: Академія. 304 с.
- Про інноваційну діяльність, 2022 – Про інноваційну діяльність: Закон України від 4 липня 2002 року № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>.
- Клепко, 2018 – Клепко, С.Ф. (2018). Наукова робота і управління знаннями: навчальний посібник. Полтава: ПОШПО. 201 с.
- Knousles, 1980 – Knousles, M.S. (1980). The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago.
- Мармаза, 2014 – Мармаза, О.І. (2014). Інноваційний менеджмент в освіті: сутність, функції, засоби. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 36: 309–316.
- Нічуговська, Ніколенко, 2020 – Нічуговська, А.І., Ніколенко, А.М. (2020). Педагогічний менеджмент у розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури. *Актуальні питання колекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*, 16(2): 188–201.
- Пасько, 2013 – Пасько, С.Р. (2013). Трансформація освітнього менеджменту на етапі інноваційних змін. *Фінансовий простір*, 4: 217–221.
- Роджерс, 2016 – Роджерс, Е.М. (2016). Диффузія інновацій / пер. з англ. В. Старка. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». 591 с.
- Сипченко, Климова, 2019 – Сипченко, В., Климова, В. (2019). Управління інноваційними процесами у закладах вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 4(96): 139–154.
- Трубіцина, Демченко, 2020 – Трубіцина, О., Демченко, В. (2020). Менеджмент закладів вищої освіти: застосування інновацій. *Social Work and Education*, 7(3): 383–393.
- Шоробура, 2022 – Шоробура, І.М. (2022). Інноваційний менеджмент у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 80(2): 204–207.

References

- Vygovska, S.V. (2011). Pedagogy of higher education: Methodological recommendations – Kyiv: Natural and humanitarian research institute of the National University of Life Resources and Environmental Sciences of Ukraine. 164 p. [in Ukr.].
- Global innovation index 2024. *IP OFFICE*. URL: <https://nipo.gov.ua/globalnyj-innovatsijnyj-indeks-24/>.
- Danilenko, L. (2016). Innovative educational management: a textbook. Kyiv: Glavnik. 143 p. [in Ukr.].
- Dychkivska, I. (2015). Innovative pedagogical technologies: a textbook. Kyiv: Akadem. vydav. 304 p. [in Ukr.].
- Law on Innovation Activity: Law of Ukraine of July 4, 2002 No. 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>. [in Ukr.].
- Klepko, S.F. (2018). Scientific work and knowledge management: a textbook. Poltava: Poltava Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. 201 p. [in Ukr.].
- Knousles, M.S. (1980). The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago.
- Marmaza, O.I. Innovative management in education: essence, functions, means. Innovative management in education: essence, functions, means. *Pedagogy of the formation of creative personality in higher and general education schools*, 36: 309–316 [in Ukr.].
- Nichugovska, L.I., Nikolenko, L.M. (2020). Pedagogical management in the development of integral competence of future specialists in the field of special education in the conditions of a master's degree. *Current issues of collection education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers*, 16(2): 188–201 [in Ukr.].
- Pasko, S.R. (2013). Transformation of educational management at the stage of innovative changes. *Financial space*, 4: 217–221 [in Ukr.].
- Rogers, E.M. (2016). Diffusion of Innovations (trans. from English by V. Stark. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House. 2016. 591 p. [in Ukr.].
- Sypchenko, V., Klymova, V. (2019). Management of Innovation Processes in Higher Education Institutions. *Humanization of the Educational Process*, 4(96): 139–154 [in Ukr.].
- Trubitsyna, O., Demchenko, V. (2022). Management of Higher Education Institutions: *Social Work and Education*, 7(3): 383–393 [in Ukr.].
- Shorobura, I.M. (2022). Innovative Management in Higher Education Institutions. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Schools*, 80(2): 204–207 [in Ukr.].

NICHUGOVSKA Liliya

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education,

Oles Honchar Dnipro National University

KRYVOROTKO Anastasiia

Doctor of Philosophy, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education,

Oles Honchar Dnipro National University

**INNOVATIVE MANAGEMENT IN THE TRAINING OF SPECIALISTS
OF THE FIRST (BACHELOR'S) LEVEL OF EDUCATION**

Summary. *The article presents and analyzes the results of a study on the impact of innovative management on the process of training bachelors in a university environment.*

The essence of the concept of innovative management is considered and its context analysis is carried out in scientific sources, which contributed to the isolation of this phenomenon in the process of obtaining and applying knowledge within the specific discipline "Management in Education".

It is emphasized that one of the main problems of the modern system of training specialists of the first bachelor's level is the contradiction between the growing volume of knowledge and the limitation in the term of study, which encourages teachers to find constructive ways to resolve this contradiction based on innovative management.

Attention is drawn to the fact that innovative management in the preparation of bachelors is an approach to organizing the educational process aimed at implementing modern methods and technologies in teaching academic disciplines that help students acquire knowledge more effectively and solve real problems.

This approach may include the use of interactive forms of knowledge control and contribute to the development of creativity and entrepreneurial skills of bachelor students.

Introduction. *The article reveals key problems directly related to the provision of high-quality, competitive education to undergraduate students, which ensures their personal development in accordance with individual abilities, needs based on lifelong learning and meets the requirements of innovative social development.*

Theoretical approaches to the influence of innovation management on the process of training future bachelors are analyzed, structural components of professionally significant qualities are identified, which allow forming administrative decisions based on creative forecasting and creative search. The latter, in turn, creates a new way of thinking and provides more effective management tools based on innovation management as "methods of action of the management system, under which the innovation process receives favorable conditions for its development".

Purpose. *The purpose of the article is to identify effective ways to identify the peculiarities of the impact of innovation management on the process of training bachelors in a university environment.*

Results. *The analysis of scientific sources has shown an increasing interest in the problems of developing the theoretical foundations for the training and education of future bachelors, cultivating critical thinking, adaptability, and a proactive attitude to challenges and changes in applicants, which encourages continuous improvement and innovation.*

Originality. *The theoretical analysis of the basic concepts made it possible to find out. The orientation of society towards European values and the best world traditions requires systemic changes in the field of education. The needs of Ukrainian society for a new generation of motivated bachelors who are able to respond constructively to the challenges of time, effectively implement new educational standards based on partnership pedagogy, actualize the task of modernizing higher pedagogical education in Ukraine in order to improve its quality, modernize its content and introduce new models of teacher training, in particular.*

Conclusion. *It is worth noting that a bachelor's degree is an educational degree obtained at the first level of higher education. It is awarded after successful completion of an educational program worth 180-240 credits of the European Credit Transfer System (ECTS). This level corresponds to the seventh level of the National Qualifications Framework and provides the applicant with the necessary theoretical and practical foundation for professional activity in the specialty.*

Particular attention within the bachelor's level is focused on key educational strategies, such as student orientation, problem-oriented approach, individual educational trajectories, multi-vector and self-study.

The quality of training of future bachelors is largely determined by the use of effective teaching methods, including:

– Innovative methods: case methods, problem-based learning, business games, discussions, project activities, creative tasks, analytical and research work;

– Traditional methods: lectures, seminars, practical classes in small and large groups;

– Consultative forms: individual and group consultations with teachers, preparation of scientific presentations, writing course and qualification papers;

– Final forms: participation in conferences, publication of abstracts, defense of course and bachelor qualification papers.

Of particular importance is the organization of the process of assessing students' learning outcomes. In particular, the verification and assessment of their knowledge is carried out according to a rating system based on a 100-point scale. The final results of exams and differentiated tests are recorded both on the national scale and on the ECTS scale.

The main forms of control include:

– Current control – includes oral and test surveys, presentation of scientific and creative projects, performance of practical tasks, etc. This form of control allows you to track the dynamics of material assimilation during the study of the topic.

– Boundary control – is carried out to assess the level of students' mastery of individual topics or sections of the discipline. It allows not only to check knowledge on the content of large modules, but also to assess the independence and constructiveness of educational activities.

– Final control – is carried out in the form of an exam or test, which allows to determine the volume, quality and depth of acquired knowledge, as well as the ability of students to apply them in practice.

– Test control – involves the use of standardized test tasks to measure and objectively assess the level of students' knowledge. The dialectics of higher education development involves a gradual complication of specialist training technologies, which is based not only on the application of innovative methods of classroom teaching, but also on technologies of scientific and methodological support of the educational process.

World experience shows that even in conditions of limited material resources, insufficiently effective mechanisms of stimulation and regulation, as well as poorly developed adaptive capabilities of the educational system in new economic realities, these shortcomings can be compensated for by high-quality planning, clear organization and effective control of the educational process. This requires the creation of an effective system of educational


management and the training of bachelors capable of professionally implementing these management functions.


In the context of the above, it is appropriate to emphasize that for the successful activity of the future bachelor, there is a need for specialists who are ready for lightning-fast transformations, creative, intelligent, capable of strategic thinking and the ability to assess the potential of new ideas, who are able to work in a team, understand the role of technological trends and their potential for professional activity. Educational management, as a component of the social management system, is carried out taking into account socio-psychological, economic, legal and ethical factors. To effectively implement this task, the future specialist must possess scientific methods of professional training of higher education applicants, be able to apply his personal and professional experience to

solve both scientific and practical pedagogical problems in higher education institutions. He must also know modern educational methodology, methods of scientific knowledge, current pedagogical approaches, technologies, theories and practices of both domestic and foreign pedagogy, as well as be familiar with the content and development of pedagogical concepts and the contribution of outstanding Ukrainian and world teachers to the development of pedagogical science.

Keywords: management; innovation; innovation management; management of educational processes; areas of innovation management in bachelor's studies.


Одержано редакцією 23.05.2025
Прийнято до публікації 05.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-129-137>

 <https://orcid.org/0000-0003-0610-644X>

БОРИСОВА Світлана

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри дизайну,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»;
докторантка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
e-mail: svitlana.borysova@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1108-2753>

ГЕВКО Ігор

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри комп'ютерних технологій,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
e-mail: gevkoiv@tnpu.edu.ua

УДК 378.147:37.026:004.09(045)

ВРАХУВАННЯ ІНТЕРЕСІВ СТЕЙКГОЛДЕРІВ ПРИ ОНОВЛЕННІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ

У статті розглядається застосування stakeholder approach у контексті оновлення змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів до професійної діяльності. Дослідження спрямовано на пошук шляхів врахування інтересів зацікавлених сторін з метою досягнення якісних змін в освітньому процесі з урахуванням актуальних вимог ринку праці, технологічних змін та очікувань з боку суспільства.

Зосереджено увагу на презентації результатів аналізу груп стейкхолдерів, врахування інтересів яких є ключовим при оновленні змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів. Подано огляд попередніх досліджень і висвітлено теоретичні основи stakeholder approach, зокрема його адаптацію до сфери вищої освіти.

Подано класифікацію стейкхолдерів на підґрунті визначення їх впливовості і зацікавленості у співпраці з представниками освітньої програми. Здійснено класифікацію стейкхолдерів на внутрішніх і зовнішніх з подальшим уточненням підгруп і сфер інтересів. Розроблено діаграму аналізу відповідності груп стейкхолдерів критеріям визначення ключових стейкхолдерів оновлення змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів (впливовості, зацікавленості, легітимності, значимості й терміновості), що дозволило ідентифікувати ключові групи стейкхолдерів і спрогнозувати групи стейкхолдерів, які в подальшому можуть набути більшого впливу.

Доведено, що на визначення ключових груп стейкхолдерів і пріоритетності врахування їх пропозицій мають суттєвий вплив засади формування простору освітньої програми та відпо-

відні цінності й очікування ключових груп стейкхолдерів.

Схарактеризовано пріоритетність орієнтації на професійну самореалізацію майбутніх графічних дизайнерів з урахуванням вимог ринку праці, студентоцентрованості освітнього процесу. Оновлення змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів безпосередньо залежить від потреб ключових груп стейкхолдерів, тенденцій у проектуванні об'єктів дизайну, притаманних міжнародному і національному ринку графічного дизайну; розвитку засобів цифрових технологій.

Окреслено потребу у подальших дослідженнях, що стосуються розробки ефективних моделей взаємодії з різними стейкхолдерами у сфері підготовки графічних дизайнерів.

Ключові слова: майбутні графічні дизайнери; підготовка графічних дизайнерів; оновлення; stakeholder approach; стейкхолдери; освітня програма.

Постановка проблеми. Розуміння важливості застосування підходу, що базується на врахуванні інтересів зацікавлених сторін у результатах певної діяльності (stakeholder approach) набуло поширення в середовищі стратегічного управління бізнес-процесами, починаючи з середини 80-років XX ст. R. Freeman (Freeman, 2004, с. 229) охарактеризував підхід як врахування думок будь-якої групи чи особистості, які можуть здійснювати вплив або на які впливає досягнення стратегічної мети,

а також як створення цінностей для них. Науковець стверджував, що навіть за умови наявності неузгодженостей між окремими групами стейкгоल्дерів, протиріччя можуть бути розв'язані поєднанням сфер теорії (науки) та досвіду (практики).

Наразі stakeholder approach, зважаючи на сталий соціальний та технологічний розвиток суспільства, набуває визнання в різних контекстах. У дослідженнях врахування інтересів стейкгоल्дерів у державній і некомерційній сферах та вищій освіті (Ferrero-Ferrero та ін., 2018) ця концепція найчастіше застосовується з метою вдосконалення управління закладами вищої освіти, підвищення якості вищої освіти, пошуку шляхів взаємодії зі стейкгольдерами. С. Bjorkquist (Bjorkquist, 2008) затверджував, що дослідження із застосуванням концепції зацікавлених сторін у стратегічному управлінні надають закладам вищої освіти рекомендації щодо з'ясування конкретних груп стейкгоल्дерів, їх важливості для закладу освіти (здобувачі вищої освіти, їх батьки, керівництво, представники адміністрації, співробітники, інші заклади вищої освіти, партнери, роботодавці, агентства з працевлаштування, спільноти різного рівня, урядові та неурядові установи та організації).

Іншими напрямками досліджень взаємодії стейкгоल्дерів і закладів вищої освіти, окрім застосування теорії зацікавлених сторін у вищій освіті, є: визначення ролі здобувачів вищої освіти як стейкгоल्дерів, з'ясування методів залучення стейкгоल्дерів у цифрову еру (Crosso, Giacosa, Culasso, 2024), визначення і пріоритизація груп стейкгоल्дерів (Marshall, 2018), аналіз взаємодії стейкгоल्дерів із закладами вищої освіти в умовах оптимізації освітнього процесу (Гевко, Борисов, 2020), створення моделі транснаціональної освіти з урахуванням потреб стейкгоल्дерів (Shams, 2017), застосування stakeholder approach в конкретному контексті закладів вищої освіти Великобританії (Chapleo, Simms, 2010), Фінляндії (Korhonen-Yrjänheikki, 2011), Німеччини, США і Казахстану (Artykbaeva, Greiman, 2023), Індії, Великобританії, Нігерії, ОАЕ (Jain та ін., 2022). Отже, теорія залучення стейкгоल्дерів застосовується при пошуку відповіді на фундаментальне питання: яким групам зацікавлених в результаті осіб необхідно приділити більшу увагу, надати вищого пріоритету для досягнення сталого розвитку процесів, узгоджених із суспільними запитами.

Парадигма аналізу груп стейкгоल्дерів, які є ключовими для системи вищої освіти, закладає основу для прогнозування інтересів, потреб і вимог ключових зацікавлених сторін у конкретному освітньому середовищі (Marić, 2023). Stakeholder approach нами вбачається надважливим для розвит-

ку досліджень з модернізації і трансформації підготовки у закладах вищої освіти і центральним для оновлення підготовки майбутніх графічних дизайнерів (Борисова, Гевко, 2025) завдяки залученню стейкгоल्дерів для обміну інформацією, пропозиціями як основою для прийняття рішень щодо окремих аспектів освітнього процесу (зокрема, підготовки графічних дизайнерів до проектування об'єктів графічного дизайну засобами цифрових технологій).

Мета статті. Презентувати результати аналізу груп стейкгоल्дерів, врахування інтересів яких є ключовим при оновленні змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Поняття стейкгольдерів в контексті забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти може бути застосовано до різноманітних, зовнішніх і внутрішніх по відношенню до закладу освіти, груп (здобувачів вищої освіти та їх батьків; випускників освітніх програм; Міністерства освіти і науки України; академічної спільноти; роботодавців як представників галузей, для яких відбувається підготовка майбутніх фахівців; професійної спільноти, що зацікавлена в покращенні практики, професійної діяльності; неурядових організацій, регіональних спільнот тощо).

Окреслені групи стейкгоल्дерів важливо ідентифікувати, ранжувати і піддати аналізу з урахуванням потенційної зміни міра їх зацікавленості, важливості для оновлення змісту підготовки. Схожа думка обстоюється у дослідженні А. Al-Sharafi і F. Al-Rubai'ey (Al-Sharafi, Al-Rubai'ey, 2020, с. 633-634): автори наголошують на необхідності ранжування груп стейкгоल्дерів, інтереси яких впливають на зміст підготовки здобувачів вищої освіти, а також врахування розбіжностей у ставленні до змін в освітній програмі (її структурі, освітніх компонентах, навчальному плані), що коливаються від консервативного ставлення до змін і відкидання їх необхідності до прихильності змінам, розуміння їх необхідності, швидкого реагування на них.

У педагогічній теорії дослідження впливів груп зацікавлених сторін на зміст підготовки майбутніх фахівців розширюється із застосуванням терміну *curriculum space*, який використовується для означення побудови концепції соціального конструювання простору освітньої програми, з урахуванням урядових вимог, внутрішнього попиту на фахівців, розширення міжнародних контактів тощо (Dredge та ін., 2012). Під *curriculum space* розуміється орієнтація на бізнес-процеси в галузі, а також одночасне врахування соціальних і культурних явищ, які мають вплив на середовище, з метою максимальної реалізації здобувачів

вищої освіти у професійній діяльності (Farsari, 2022). J. Tribe (Tribe, 2002) підкреслює, що простір, середовище освітньої програми забезпечує підготовку майбутнього фахівця, здатного поєднувати виконання професійних обов'язків із рефлексією над потребами суспільства (соціальними, економічними, екологічними тощо), спроможного зробити власний внесок у професійну сферу. Таки чином, у нашому дослідженні розуміння curriculum space дозволяє більш чітко концептуалізувати взаємозв'язки зацікавлених сторін при оновленні змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів до проектування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій.

Окремо в дослідженнях увага акцентується на динамічності середовища освітньої програми, можливості його змін як упродовж навчання студентів, так і завдяки подальшій професійній діяльності. Перехід від статичного середовища до динамічного обумовлений відмінностями у сучасних вимогах до виконання майбутніми фахівцями своїх професійних обов'язків. Зазначимо, що відмінності поглиблюються в залежності від підходу до їх розуміння: теоретико-методологічного або прагматичного (останній притаманний роботодавцям і практикам у професійній сфері). Динамічні зміни в освітньому процесі, у технологічному просторі, в соціальному середовищі (глобальному, національному, регіональному) зумовляють пошук шляхів збалансованого оновлення змісту підготовки майбутніх фахівців.

У дослідженнях засад залучення груп стейкгоल्дерів до розробки і оновлення змісту освітніх програм, їх впливовості і значущості для цього динамічного процесу, аналізуються проблеми поділу стейкгоल्дерів на групи з визначенням підстав диференціації. Так, в роботі «University stakeholders in the analysis phase of curriculum development process model» (Matkovic, Tumbas, Sakal, 2014, с. 2273) запропоновано поділ на стейкгоल्дерів освітньої програми (рушійних сил змісту, обсягу освітньої програми, методики навчання, вимог до оцінювання, що відповідають вимогам до певної професії) та професійних стейкгоल्дерів (представляють ширшу спільноту, мають ширший інтерес до конкретних професійних компетентностей майбутніх фахівців), які зацікавлені у розробці, оновлення, модифікації освітньої програми.

O. Lagoke, S. Adesola і S. Soname (Lagoke, Adesola, Soname, 2020, с. 5) застосовують поділ зацікавлених сторін в оновленні змісту освітньої програми у закладі вищої освіти сторін на реальних стейкгоल्дерів, стейквейчерів (stakewatchers) і стейккіперів (stakekeepers). Ними репрезентовано аналіз проблем динамізму потреб у модифікації освітньої програми; зв'язку

теоретичної частини освітньої програми з практико-орієнтованою для забезпечення відповідності освітньої програми сучасним вимогам галузі. У результатах досліджень залучення стейкгоल्дерів до оновлення змісту освітніх програм підкреслено, що різні галузі (виробництва, сфери обслуговування), з урахуванням глобальних, зовнішніх та внутрішніх чинників, вимагають залучення різних груп стейкгоल्дерів (Benckendorff та ін., 2012, с. 10). Тому надзвичайно важливим є визначення ключових стейкгоल्дерів для участі в оновленні змісту освітньої програми.

Теоретичний аспект дослідження.

Отже, згідно концепції підготовки майбутніх графічних дизайнерів до проектування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій (Борисова, 2024), окреслено потребу у дослідженні засад оновлення підготовки майбутніх графічних дизайнерів з огляду на характер простору освітньої програми; професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів у закладах вищої освіти; зв'язків з різними групами стейкгоल्дерів.

Звернення до stakeholder approach при оновленні змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів сприяє вирішенню проблем вищої освіти, а саме: забезпечення відповідності змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів як вимогам теоретичної вищої освіти, так і практичним потребам ринку праці; розширення можливості врахування в оновленому змісті підготовки майбутніх графічних дизайнерів думок, цінностей, очікувань представників закладів вищої освіти, роботодавців, здобувачів вищої освіти та інших груп стейкгоल्дерів; формування шляхів розвитку кар'єри впродовж всього періоду навчання у закладі вищої освіти, що корелюють з очікуваннями роботодавців і здобувачів вищої освіти (актуальних студентів і випускників); закладання основи для працевлаштування майбутніх графічних дизайнерів в Україні та в міжнародному просторі завдяки формуванню набору компетентностей, що розуміються як стандарт в галузі графічного дизайну.

Тому важливим вбачається з'ясування надійної інформації про потреби та очікування груп стейкгоल्дерів на: макрорівні, що обумовлюється розвитком технологій, трансформаційними процесами на рівні державної політики, соціальним замовленням на фахівців графічного дизайну; мезорівні, пов'язаними з організацією освітнього процесу на рівні закладу вищої освіти; та мікро-, суб'єктно-індивідуальному рівні учасників взаємодії, від здобувачів вищої освіти до представників громади. Застосовуючи поділ стейкгоल्дерів на внутрішніх і зовнішніх, зазначимо групи стейкгоल्дерів, чий інтерес можуть враховуватися при оновленні змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Внутрішні і зовнішні стейкхолдери
оновлення змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів

	Категорії стейкхолдерів	Групи стейкхолдерів	Сфери інтересів
Внутрішні стейкхолдери	Працівники ЗВО	Керівництво ЗВО (ректорат)	Розуміння можливостей запровадження і потреб, що мають бути реалізовані для якісної організації освітнього процесу підготовки графічних дизайнерів до проєктування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій. Забезпечення відповідності підготовки до проєктування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій сучасним потребам ринку праці, рівню практики; Підтримка взаємовигідного співробітництва, обміну думками зі стейкхолдерами; Співвіднесення визначених потреб зі змістом освіти, технологіями взаємодії зі здобувачами вищої освіти; Оцінка ризиків впровадження змін у зміст підготовки.
		Адміністративний персонал ЗВО	
Академічна спільнота ЗВО, за виключенням групи забезпечення освітньої програми Група забезпечення освітньої програми			
	Студенти	Здобувачі вищої освіти	Загальні і професійні компетентності, що будуть цінними впродовж усього професійного шляху; Досвід проєктування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій, який є затребуваним у найближчій перспективі працевлаштування.
Зовнішні стейкхолдери	Уряд	Місцеві та регіональні органи влади	Враховання у змісті підготовки пов'язаних з проєктуванням об'єктів дизайну положень Стратегії розвитку області, регіону. Враховання у змісті підготовки до проєктування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій Стандарту вищої освіти за спеціальністю 022 «Дизайн» галузі знань 02 «Культура і мистецтво» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.
		Міністерство освіти і науки України	
	Регуляторні органи	Національне агентство забезпечення якості вищої освіти	Забезпечення якості вищої освіти, відповідності підготовки відповідним освітнім стандартам, сприяння позитивним змінам у вищій освіті, зокрема, завдяки інтеграції системи вищої освіти України в світовий освітній та науковий простір.
		Іноземні акредитаційні агентства	
	Потенційні студенти	Потенційні студенти	Загальні і професійні компетентності, що будуть цінними впродовж усього професійного шляху; Досвід проєктування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій, який є затребуваним у найближчій перспективі працевлаштування.
		Батьки потенційних студентів	
	Роботодавці	Національні компанії та організації – роботодавці	Рівень підготовки майбутніх фахівців з графічного дизайну до проєктування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій, що потребує менш тривалого часу для адаптації до виробничих умов.
		Міжнародний ринок праці	
	Спільнота	Випускники	Обмін думками з представниками групи забезпечення освітньої програми щодо потреб сучасного ринку праці у порівнянні з отриманою в межах освітньої програми підготовки до проєктування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій.
			Академічна спільнота, за виключенням академічної спільноти ЗВО
Індивідуальні представники професійної спільноти		Удосконалення процесу проєктування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій на основі досвіду;	
Професійні спільноти (об'єднання)		Потреба у фахівцях зі сформованими загальними і професійними компетентностями, що є актуальними впродовж тривалого часу.	
Громадські організації		Якісно виконані проєкти; Ефективно використаний час виконання проєкту;	
Місцева громада Суспільство (національне, глобальне)		Розвиток навичок роботи з клієнтами, презентації проєктів в галузі графічного дизайну	

Класифікація від низького до високого рівня впливовості і зацікавленості стейкголдєрів у співпраці з представниками освітньої програми дозволяє надати найбільшого значення ключовим групам стейкголдєрів із високим рівнем впливовості й зацікавленості, врахувати в якості важливих групи стейкголдєрів, що мають високий вплив, але знижену зацікавленість, і групи з високою зацікавленістю, але невисокою впливовістю.

Проведений аналіз передбачав конкретизацію поділу груп стейкголдєрів з поступовою диференціацією, виокремленням груп всередині категорій та опис сфери інтересів, бажаних результатів оновлення змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів.

Отже, підґрунтям оновлення змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів має бути розумний соціально сконструйований компроміс між групами стейкголдєрів, на основі якого вибудовується стратегія оновлення змісту освітньої програми, де враховано: з позиції керівництва – розуміння потреб, що мають бути реалізовані для якісної організації освітнього процесу (розбудови освітнього процесу, його матеріальне, програмне забезпечення, підвищення кваліфікації викладачів) у відповідності до місії, візії закладу вищої освіти; з позиції викладацького складу – розуміння потреб здобувачів вищої освіти, роботодавців, співвіднесення зі змістом освіти, технологіями взаємодії зі студентами; з позиції здобувачів вищої освіти – більш чітке розуміння позиціонування освітніх компонентів, їх змісту і значення в освітній програмі, підвищення готовності майбутніх графічних дизайнерів до виконання професійних обов'язків відповідно до вимог ринку праці; з позиції роботодавців – рівень підготовки майбутніх фахівців, що потребує зменшення тривалості часу для адаптації до виробничих умов. Результатом є вибудована взаємодія між викладачами всередині проектної групи та групи забезпечення освітньої програми; між викладачами та закладом вищої освіти; між викладачами та здобувачами вищої освіти; між викладачами та індустрією графічного дизайну; між викладачами та спільнотою.

Початково при визначенні ключових стейкголдєрів оновлення змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів ми виходимо із запропонованої A. Boonstra і J. de Vries (Boonstra, Vries, 2008, с. 193) і адаптованої нами діагностичної структури оцінки впливовості (можливості впливати на прийняття рішення) та зацікавленості (інтересу до оновлення змісту підготовки) залучених стейкголдєрів (див. рис. 1.).

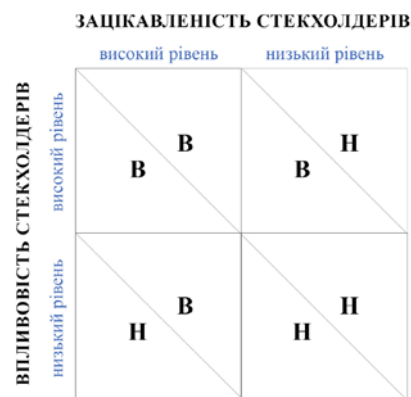


Рис. 1. Діагностична структури оцінки влади та зацікавленості стейкголдєрів. Адаптація. Джерело: A. Boonstra і J. de Vries (Boonstra, Vries, 2008, с. 193)

Надалі виконано адаптацію класифікації груп стейкголдєрів за A. Friedman і S. Miles (Friedman, Miles, 2006, с. 11), що описується двома континуумами при визначенні ключових стейкголдєрів за їх легітимністю і значенням: від широкого до вузького, від нормативного до стратегічного (див. рис 2).



Рис. 2 Класифікації груп стейкголдєрів за A. L. Friedman і S. Miles.

Адаптація. Джерело: A. L. Friedman і S. Miles (Friedman, Miles, 2006, с. 11)

Відповідно основну увагу у визначенні ключових груп стейкголдєрів приділено тим групам, які виявляють високу значущість для оновлення змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів (що спирається на зацікавленості у результатах), та легітимність (силу впливу на оновлення змісту освітньої програми з графічного дизайну) та мають: вузьке стратегічне (стейкголдєри, які мають вирішальне значення для успіху оновлення змісту підготовки графічних дизайнерів), широке стратегічне (стейкголдєри, які опосередковано впливають на оновлення змісту підготовки графічних дизайнерів, проте створюють необхідне середовище для успішного здійснення освітнього процесу) і вузьке норма-

тивне значення (стейкхолдери, які на інституційному рівні несуть відповідальність за реалізацію освітньої програми).

Останнім кроком дослідження визначення ключових стейкхолдерів оновлення змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів стало звернення до діаграми типології стейкхолдерів за Mitchell, Agle and Wood (Mitchell, Agle, Wood, 1997, с. 872), в адаптованому варіанті якої, окрім впливовості та легітимності, враховано швидкість реагування на потребу оновлення змісту підготовки (див. рис 3).

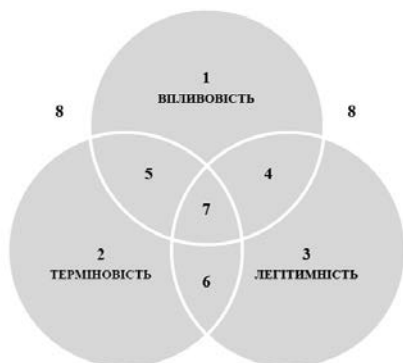
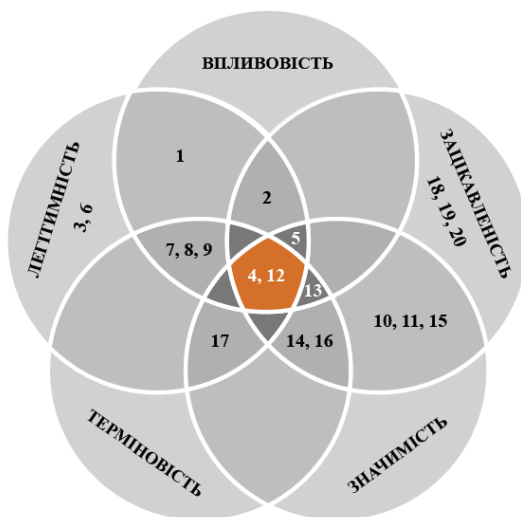


Рис. 3 Якісні класи стейкхолдерів за R. Mitchell, B. Agle i D. Wood.

Адаптація. Джерело: R. Mitchell, B. Agle i D. Wood. (Mitchell, Agle, Wood, 1997, с. 872)

Результати дослідження. Таким чином виокремлення груп стейкхолдерів оновлення змісту підготовки графічних дизайнерів



Працівники ЗВО	1. Найвище керівництво ЗВО (ректорат)
	2. Адміністративний персонал ЗВО
	3. Академічна спільнота ЗВО
	4. Група забезпечення освітньої програми
Студенти	5. Здобувачі вищої освіти
Уряд	6. Місцеві та регіональні органи влади
	7. Міністерство освіти і науки України
Регуляторні органи	8. Національне агентство забезпечення якості вищої освіти
	9. Іноземні акредитаційні агентства
Потенційні студенти	10. Потенційні студенти
	11. Батьки потенційних студентів
Роботодавці	12. Національні компанії та організації - роботодавці
	13. Міжнародний ринок праці
Спільнота	14. Випускники
	15. Академічна спільнота
	16. Індивідуальні представники професійної спільноти
	17. Професійні спільноти (об'єднання)
	18. Громадські організації
	19. Місцева громада
	20. Суспільство (національне, глобальне)

Рис. 4 Діаграма аналізу відповідності груп стейкхолдерів критеріям визначення ключових стейкхолдерів оновлення змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів.

Джерело: власна розробка

Висновки і перспективи подальших досліджень. На визначення ключових груп стейкхолдерів і пріоритетності врахування їх пропозицій мають суттєвий вплив засади формування простору освітньої програми та відповідні цінності й очікування ключових груп стейкхолдерів: пріоритетність орієнтації на професійну само-

згідно критеріїв визначення ключових груп стейкхолдерів (впливовість, зацікавленість, легітимність, значимість і терміновість), нами сформовано діаграму Венна, на якій представлено групи стейкхолдерів, які відповідають різним комбінаціям критеріїв (див. рис. 4).

Аналіз діаграми дозволяє ідентифікувати ключові групи стейкхолдерів, а також спрогнозувати групи стейкхолдерів, які в подальшому можуть набути більшого значення, або відповідність певному критерію зазнає змін всередині групи. Діаграма обіймає категорії стейкхолдерів, які відповідають як мінімум одному критерію. Ключовими стейкхолдерами, відповідно до діаграми, можна вважати тих, хто має максимальну сукупність критеріїв. У наведеній візуалізації ключові групи стейкхолдерів розташовано в центрі діаграми та в безпосередньо дотичних до неї пелюстках. Такими ключовими стейкхолдерами оновлення змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів є: група забезпечення освітньої програми (разом із проектною групою освітньої програми); здобувачі вищої освіти (за освітньою програмою «Графічний дизайн»); роботодавці (національні компанії та організації, індивідуальні замовники); ринок праці (міжнародний).

реалізацію майбутніх графічних дизайнерів з урахуванням вимог ринку праці, студентоцентрованість в організації освітнього процесу, без нівелювання важливості системного науково-педагогічного підґрунтя напрацювань групи забезпечення освітньої програми.

Оновлення змісту підготовки майбутніх

графічних дизайнерів безпосередньо залежить від чинників, найбільшого значення серед яких набувають: тенденції в проектуванні об'єктів дизайну, притаманні міжнародному і національному ринку графічного дизайну і ринку праці, які мають як перманентний, так і тимчасовий характер; розвиток технічних засобів і цифрових технологій, що потребує врахування у змісті підготовки як змін, що відбуваються у програмному й апаратному забезпеченні професійної діяльності графічного дизайнера; потреб ключових груп стейкхолдерів, якими, за критеріями впливовості, зацікавленості, легітимності, значимості й терміновості, є: здобувачі вищої освіти, які планують реалізувати свій потенціал в професійному середовищі; група забезпечення освітньої програми; роботодавці, які потребують кваліфікованого фахівця для виконання виробничих завдань; соціальне оточення, ринок праці, які зацікавлені у реалізації власних запитів.

Відповідною реакцією на зміни (які ідентифікуються на підставі обробки інформації з різноманітних джерел) стає систематична рефлексія щодо оновлення змісту підготовки майбутніх графічних дизайнерів, що ґрунтується на систематизації даних аналізу змін у секторах глобального і локального графічного дизайну; у вимогах до змісту підготовки і переліку компетентностей графічних дизайнерів; у змістовому навантаженні й структурі професійної діяльності графічного дизайнера.

Список бібліографічних посилань

- Борисова, 2024 – Борисова, С. (2024). Концепція підготовки майбутніх графічних дизайнерів до проектування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», 4: 135–144. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-4-135-144>*
- Борисова, Гевко, 2025 – Борисова, С., Гевко, І. (2025). Підходи до оновлення підготовки майбутніх графічних дизайнерів до проектування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 1: 21–30. Doi: <https://doi.org/10.32782/2415-3605.25.1.3>*
- Гевко, Борисов, 2020 – Гевко, І.В., Борисов, В.В. (2020). Взаємодія стейкхолдерів із закладами вищої освіти в умовах оптимізації освітнього процесу. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», 3: 57–63. URL: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/3922>*
- Friedman, Miles, 2006 – Friedman, A., Miles, S. (2006). *Stakeholders: Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press. 360 p.
- Al-Sharafi, Al-Rubai'ey, 2020 – Al-Sharafi, A., Al-Rubai'ey, F. (2020). Managing Stakeholder Expectations in Higher Education: a Hybrid Approach. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS], 14(4): 627–641. Doi: <https://doi.org/10.53543/jeps.vol14iss4pp627-641>*
- Artykbayeva, Greiman, 2023 – Artykbayeva, A., Greiman, V. (2023). A Comparative Study of Stakeholder Engagement in the Dual Education System: A Case of Germany, the United States and Kazakhstan. *Journal of Technical Education and Training, 15(3): 154–168.*
- Benckendorff, Whitelaw, Dredge, Day, Gross, Walo, Weeks, 2012 – Benckendorff, P., Whitelaw, P., Dredge, D., Day, M., Gross, M., Walo, M., Weeks, P. (2012). A stakeholder approach to curriculum development in tourism, hospitality and events (TH&E) education. Sydney: Office for Learning and Teaching.
- Bjorkquist, 2008 – Bjorkquist, C. (2008). Continuity and Change in Stakeholder Influence. Reflections on Elaboration of Stakeholder Regimes. *Reflecting Education, 4(2): 24–38. URL: <http://hdl.handle.net/11250/147459>*
- Boonstra, Vries, 2008 – Boonstra, A., Vries, J. (2008). Managing Stakeholders Around Inter-organizational Systems: A Diagnostic Approach. *Journal of Strategic Information Systems, 17(3): 190–201. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsis.2008.04.001>*
- Chapleo, Simms, 2010 – Chapleo, C., Simms, C. (2010). Stakeholder analysis in higher education: a case study of the University of Portsmouth. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 14(1): 12–20. <https://doi.org/10.1080/13603100903458034>*
- Crocco, Giacosa, Culasso, 2024 – Crocco, E., Giacosa, E., Culasso, F. (2024). Stakeholder Engagement in Higher Education: State of the Art and Research Agenda. *IEEE Transactions on Engineering Management, 71: 13457–13468. Doi: <https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2034201>*
- Dredge, Benckendorff, Day, Gross, Walo, Weeks, Whitelaw, 2012 – Dredge, D., Benckendorff, P., Day, M., Gross, M., Walo, M., Weeks, P., Whitelaw, P. (2012). The philosophic practitioner and the curriculum space. *Annals of Tourism Research, 39(4): 2154–2176. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.annals.2012.07.017>*
- Farsari, 2022 – Farsari, I. (2022). Pedagogy for sustainable tourism: reflections on the curriculum space of a master programme in Sweden. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 22(1): 6–35. Doi: <https://doi.org/10.1080/15313220.2021.1978127>*
- Ferrero-Ferrero, Fernández-Izquierdo, Muñoz-Torre, Bellés-Colomer, 2018 – Ferrero-Ferrero, I., Fernández-Izquierdo, M., Muñoz-Torres, M., Bellés-Colomer, L. Stakeholder engagement in sustainability reporting in higher education: An analysis of key internal stakeholders' expectations. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 19(2): 313–336. Doi: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2016-0116>*
- Freeman, 2004 – Freeman, R. (2004). The stakeholder approach revisited. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, 5(3): 228–254. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-347076>*
- Jain, Mogaji, Sharma, Babbili, 2022 – Jain, V., Mogaji, E., Sharma, H., Babbili, A. (2022). A multi-stakeholder perspective of relationship marketing in higher education institutions. *Journal of Marketing for Higher Education, 34(2): 502–520. Doi: <https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2034201>*
- Korhonen-Yrjänheikki, 2011 – Korhonen-Yrjänheikki, K. (2011). Future of the Finnish Engineering Education – A Collaborative Stakeholder Approach: Theses of Doctoral Sciences dissertation in Technology. Helsinki: Academic Engineers and Architects. 320 p. URL: <http://lib.tkk.fi/Diss/2011/isbn9789525633498/>
- Lagoke, Adesola, Soname, 2020 – Lagoke, O., Adesola, S., Soname, S. (2020). Social network analysis as a methodological tool to understand university-industry dynamism in enhancing the HEI curriculum – a case of the Nigerian oil industry. *Studies in Higher Education, 46(11): 1–14. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723529>*

- Marić, 2023 – Marić, I. (2023). Stakeholder Analysis of Higher Education Institutions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 11(2): 217–226. Doi: <https://doi.org/10.7906/indecs.11.2.4>
- Marshall, 2018 – Marshall, S. (2018). Internal and External Stakeholders in Higher Education. *Shaping the University of the Future*. Singapore: Springer. Doi: https://doi.org/10.1007/978-981-10-7620-6_4
- Matkovic, Tumbas, Sakal, 2014 – Matkovic, P., Tumbas, P., Sakal, M. (2014). University Stakeholders in the Analysis Phase of Curriculum Development Process Model. *Proceedings of ICERI2014 Conference*, November, 2271–2277.
- Mitchell, Agle, Wood, 1997 – Mitchell, R., Agle, B., Wood, D. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22(4): 853–886. Doi: <https://doi.org/10.2307/259247>
- Shams, 2017 – Shams, R. (2017). Transnational education and total quality management: a stakeholder-centred model. *Journal of Management Development*, 36(3): 376–389. Doi: <https://doi.org/10.1108/JMD-10-2015-0147>
- Tribe, 2002 – Tribe, J. (2002). The philosophic practitioner. *Annals of Tourism Research*, 29(2), 338–357. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0160-7383\(01\)00038-X](https://doi.org/10.1016/S0160-7383(01)00038-X)
- ### References
- Borysova, S. (2024). The concept of training future graphic designers for designing design objects by means of digital technologies. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Sciences»*, 4: 135–144. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-4-135-144> [in Ukr].
- Borysova, S., Hevko, I. (2025). Approaches to updating the training of future graphic designers for the design of design objects by means of digital technologies. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy*, 1: 21–30. Doi: <https://doi.org/10.32782/2415-3605.25.1.3> [in Ukr].
- Hevko, I., Borysov, V. (2020). Stakeholder interaction with higher education institutions in the context of optimization of the educational process. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Sciences»*, 3: 57–63. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3922> [in Ukr].
- Friedman, A., Miles, S. (2006). *Stakeholders: Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press. 360 p.
- Al-Sharafi, A., Al-Rubai'ey, F. (2020). Managing Stakeholder Conflicting Expectations in Higher Education: a Hybrid Approach. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]*, 14(4): 627–641. Doi: <https://doi.org/10.53543/jeps.vol14iss4pp627-641>
- Artykbayeva, A., Greiman, V. (2023). A Comparative Study of Stakeholder Engagement in the Dual Education System: A Case of Germany, the United States and Kazakhstan. *Journal of Technical Education and Training*, 15(3): 154–168.
- Benckendorff, P., Whitelaw, P., Dredge, D., Day, M., Gross, M., Walo, M., Weeks, P. (2012). *A stakeholder approach to curriculum development in tourism, hospitality and events (TH&E) education*. Sydney: Office for Learning and Teaching.
- Bjorkquist, C. (2008). Continuity and Change in Stakeholder Influence. Reflections on Elaboration of Stakeholder Regimes. *Reflecting Education*, 4(2): 24–38. URL: <http://hdl.handle.net/11250/147459>
- Boonstra, A., Vries, J. (2008). Managing Stakeholders Around Inter-organizational Systems: A Diagnostic Approach. *Journal of Strategic Information Systems*, 17(3): 190–201. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsis.2008.04.001>
- Chapleo, C., Simms, C. (2010). Stakeholder analysis in higher education: a case study of the University of Portsmouth. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 14(1): 12–20. Doi: <https://doi.org/10.1080/13603100903458034>
- Crocco, E., Giacosa, E., Culasso, F. (2024). Stakeholder Engagement in Higher Education: State of the Art and Research Agenda. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 13457–13468. <https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2034201>
- Dredge, D., Benckendorff, P., Day, M., Gross, M., Walo, M., Weeks, P., Whitelaw, P. (2012). The philosophic practitioner and the curriculum space. *Annals of Tourism Research*, 39(4): 2154–2176. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.annals.2012.07.017>
- Farsari, I. (2022). Pedagogy for sustainable tourism: reflections on the curriculum space of a master programme in Sweden. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 22(1): 6–35. Doi: <https://doi.org/10.1080/15313220.2021.1978127>
- Ferrero-Ferrero, I., Fernández-Izquierdo, M., Muñoz-Torres, M., Bellés-Colomer, L. Stakeholder engagement in sustainability reporting in higher education: An analysis of key internal stakeholders' expectations. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(2): 313–336. Doi: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2016-0116>
- Freeman, R. (2004). The stakeholder approach revisited. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 5(3): 228–254. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-347076>
- Jain, V., Mogaji, E., Sharma, H., Babbili, A. (2022). A multi-stakeholder perspective of relationship marketing in higher education institutions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 34(2): 502–520. Doi: <https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2034201>
- Korhonen-Yrjänheikki, K. (2011). Future of the Finnish Engineering Education – A Collaborative Stakeholder Approach: Theses of Doctoral Sciences dissertation in Technology. Helsinki: Academic Engineers and Architects. 320 p. URL: <http://lib.tkk.fi/Diss/2011/isbn9789525633498/>
- Lagoke, O., Adesola, S., Soname, S. (2020). Social network analysis as a methodological tool to understand university-industry dynamism in enhancing the HEI curriculum – a case of the Nigerian oil industry. *Studies in Higher Education*, 1–14. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723529>
- Marić, I. (2023). Stakeholder Analysis of Higher Education Institutions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 11(2): 217–226. <https://doi.org/10.7906/indecs.11.2.4>
- Marshall, S. (2018). Internal and External Stakeholders in Higher Education. *Shaping the University of the Future*. Singapore: Springer. Doi: https://doi.org/10.1007/978-981-10-7620-6_4
- Matkovic, P., Tumbas, P., Sakal, M. (2014). University Stakeholders in the Analysis Phase of Curriculum Development Process Model. *Proceedings of IC-ERI2014 Conference*, November, 2271–2277.
- Mitchell, R., Agle, B., Wood, D. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22(4): 853–886. Doi: <https://doi.org/10.2307/259247>
- Shams, R. (2017). Transnational education and total quality management: a stakeholder-centred model. *Journal of Management Development*, 36(3): 376–389. Doi: <https://doi.org/10.1108/JMD-10-2015-0147>
- Tribe, J. (2002). The philosophic practitioner. *Annals of Tourism Research*, 29(2), 338–357. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0160-7383\(01\)00038-X](https://doi.org/10.1016/S0160-7383(01)00038-X)

BORYSOVA Svitlana

Ph.D in Pedagogy, associate Professor at the Department of Design,
Luhansk Taras Shevchenko National University”

Doctoral Candidate at the Department of Computer Technologies,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

HEVKO Ihor

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Computer Technologies,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

**CONSIDERING THE INTERESTS OF STAKEHOLDERS WHEN UPDATING THE TRAINING
OF FUTURE GRAPHIC DESIGNERS**

Summary. The application of the stakeholder approach in the context of updating the content of training future graphic designers for professional activity is appropriate given the need to take into account the interests of stakeholders to achieve qualitative changes in the educational process, taking into account the current requirements of the labor market, technological changes and expectations from society. Attention should be focused on stakeholder groups, the consideration of whose interests is key when updating the content of training future graphic designers.

The article aims to present the results of the analysis of stakeholder groups, the consideration of whose interests is key when updating the content of training future graphic designers.

Methods. To achieve this goal, the analysis, systematization, and theoretical generalization of the results from scientific, theoretical, and empirical research were employed. This gave rise to the formation of a Venn diagram, which visualizes the combinations of criteria that determine key stakeholder groups.

Results. Key stakeholder groups were identified for updating the content of graphic designer training according to the criteria for determining key stakeholder groups (influence, interest, legitimacy, significance, and urgency), and the foundations for predicting stakeholder groups that may become more important in the future were laid.


Originality. A review of previous research is presented, and the theoretical foundations of the stakeholder approach are highlighted, in particular its adaptation to the sphere of higher education. Stakeholders are classified into internal and external, with further clarification of subgroups and areas of interest. Classifications from low to high levels of influence and interest of stakeholders in cooperation with representatives of the educational pro-


gram, their legitimacy and importance, speed of response, and urgency are presented, which allows giving the greatest importance to key stakeholder groups. A diagram of the analysis of the compliance of stakeholder groups with the criteria for determining key stakeholders for updating the content of training for future graphic designers has been developed, which allowed identifying key stakeholder groups and predicting stakeholder groups that may gain greater influence in the future.

Conclusion. The principles of forming the space of the educational program and the corresponding values and expectations of key stakeholder groups have a significant impact on the determination of key stakeholder groups and the priority of taking into account their proposals. The priority is given to the orientation towards the professional self-realization of future graphic designers, taking into account the requirements of the labor market, student-centeredness in the organization of the educational process, without diminishing the importance of the systematic scientific and pedagogical basis of the achievements of the educational program support group. The expected response to changes is a systematic reflection on updating the content of training for future graphic designers, which is based on the systematization of data on the analysis of changes in the sectors of global and local graphic design; in the requirements for the content of training and the list of competencies of graphic designers; in the content and structure of the professional activity of a graphic designer.

Keywords: future graphic designers; graphic designer training, updates; stakeholder approach; stakeholders; educational program


Одержано редакцією 10.06.2025
Прийнято до публікації 22.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-137-143>

 <https://orcid.org/0009-0006-3898-9872>

PASHAYEV Elnur

postgraduate student of the School of Pedagogy,
Khazar University, Republic of Azerbaijan
e-mail: elnur.pashayev@khazar.org

 <https://orcid.org/0009-0006-1891-9121>

SALIMOVA Fidan

Ph.D in Philology, Associate Professor at the Department of European Languages,
Azerbaijan University of Languages, Republic of Azerbaijan
e-mail: fidan_adu@mail.ru

УДК 373.3/.5.014.511.3:811.111(479.24)(045)

**NAVIGATING GENDER AND FAITH-BASED NORMS IN HOLISTIC ENGLISH INSTRUCTION:
AZERBAIJANI TEACHERS' PERSPECTIVES**

This study explores how English language teachers in Azerbaijani private schools interpret and implement holistic pedagogy amid gender and religious sensitivities. The article employed a convergent mixed-methods approach involving 35 teachers through surveys, interviews, as well as 40

classroom observations across seven urban schools. Quantitative data showed that 71% adjusted lesson content due to gender norms, while 60% avoided religious topics. Thematic analysis revealed three key issues: superficial gender responsiveness, symbolic treatment of religion, and

institutional constraints shaped by cultural conservatism and policy ambiguity. It is maintained that although holistic education is formally supported, classroom practice tends to emphasize motivation and harmony over critical thinking, ethical reasoning, or identity formation. Teachers often avoided sensitive subjects due to fear of backlash, though some expressed interest in addressing them with clearer guidance and support. The study concludes with ten actionable recommendations to better align holistic educational ideals with inclusive teaching practices in culturally conservative and post-Soviet contexts.

Keywords: holistic education; English language teaching; Gender norms; Religious sensitivity; Inclusive pedagogy; Azerbaijan.

Introduction. Holistic education is widely recognized as a student-centered approach that nurtures the development of the versatile individual – intellectually, emotionally, socially, morally, and spiritually. Rather than focusing solely on academic achievement or linguistic competence, this philosophy emphasizes personal growth and integration of live experiences into the learning process (Miller, 2007; Palmer, 1998). In the context of English language teaching (ELT), holistic pedagogy promotes methods that cultivate critical thinking, cultural awareness, creativity, and identity exploration. Through this lens, language learning transforms from a purely technical endeavour into a journey of self-discovery and meaningful social engagement (Richards & Rodgers, 2014; Krishnamurti, 2000).

It appears that in practice, holistic ELT encourages learners to explore global perspectives and grapple with complex social themes by analysing literature, engaging in dialogue, and reflecting on their personal experiences. However, this kind of engagement can be constrained by dominant social and institutional norms – particularly in educational environments shaped by specific religious beliefs and gender expectations (Sunderland, 2000; Norton, 2013). Such societal frameworks can heavily influence teaching choices, classroom dynamics, and curriculum design.

Gender is thought to be a particularly salient issue in ELT, especially in communities where traditional gender roles are upheld by cultural or religious doctrines. These roles often dictate which topics are permissible for classroom discussion, limiting opportunities to address gender equality, feminism, or LGBTQ+ identities – topics integral to inclusive and critical pedagogy (Pavlenko et al., 2001; Litosseliti, 2006). As a result, educators frequently find themselves navigating a delicate balance between upholding inclusive educational values and adhering to institutional expectations.

Religion adds another layer of complexity. In faith-based schools, spiritual principles often shape not only moral education but also the broader educational philosophy (Jackson, 2004; Gearon, 2013). English instructors working in such environments may be discouraged from introducing content that runs counter to religious teachings, particularly when it challenges traditional gender norms or promotes secular worldviews. At the same time, English as a subject often exposes students to diverse cultural narratives and modern ideas that may conflict with their school's religious ethos (Ali, 2009; Watson, 2004).

The aforementioned tensions present both challenges and opportunities. On the one hand, faith-based settings can set a rich ground for exploring personal values and individual identity. On the other hand, they may restrict open inquiry and limit the full expression of holistic pedagogy. Teachers are frequently compelled to modify their approaches – reshaping lessons or reframing sensitive topics – to remain both effective and culturally respectful (Borg, 2006; Farrell, 2015).

The pedagogical experience exposes that when gender and religion intersect, the challenges become even more pronounced. In multiple contexts, religious beliefs are deeply intertwined with gender expectations, making open conversations about gender roles potentially controversial (Crenshaw, 1991; Niyozov & Memon, 2011). To implement holistic pedagogy meaningfully in such settings, educators are supposed to adopt context-sensitive strategies that honour students' cultural and religious identities while still fostering critical and reflective thinking.

Ultimately, the success of holistic English teaching is closely tied to the cultural and institutional context in which it is practiced. Teachers working in religious or socially conservative schools are often required to strike a difficult balance between promoting inclusive, learner-centered pedagogy and respecting the prevailing values of their communities (Kubota & Lin, 2009). That given, this study investigates how English teachers respond to these tensions, focusing on the strategies they utilize to navigate gender- and faith-based norms while striving to uphold the principles of holistic education.

Despite an increasing interest in holistic education in ELT, its implementation in faith-based schools – especially Islamic secondary schools – has received limited scholarly attention. The influence of gender roles and religious values on English

teaching remains not sufficiently explored, particularly in contexts where cultural or institutional frameworks restrict open dialogue. Existing research has largely emphasized theoretical models, policy analysis, or curriculum design, leaving a significant gap in understanding how educators themselves manage these sensitive issues in practice. This study is aimed at addressing that gap by exploring how teachers in conservative religious settings approach complex topics – such as gender dynamics and secular themes – while remaining committed to delivering holistic, student-centered learning experiences.

Methodology.

Research Design. This study employed a convergent mixed-methods design, combining qualitative and quantitative approaches to gain a holistic understanding of how English teachers in Azerbaijan navigate gender and faith-based norms within holistic education. Such a design allowed for both breadth and depth – with the quantitative component capturing broad trends and frequencies, and the qualitative component offering rich, contextualized insights into pedagogical beliefs and classroom practices.

The integration of methods provided an opportunity for triangulation, enhancing the validity of findings by comparing teacher-reported perceptions (via surveys), observed both behaviours (in classrooms) and reflective narratives (from interviews).

Participants and Context. This study involved 35 English language teachers from seven private, urban secondary schools across Azerbaijan. These schools were purposively selected based on their formal commitment to holistic education principles and their culturally diverse student populations. Teachers varied in terms of gender identity, teaching experience, and religious background, supporting a diverse range of perspectives. All participating schools were identified as secular but functioned within cultural environments shaped by traditional gender norms and Islamic heritage. This made them ideal contexts for exploring the tensions between holistic pedagogical ideals and local sociocultural constraints.

Data Collection Methods. Data were collected through three main instruments.

1. *Semi-Structured Interviews:* each teacher participated in a 45–60-minute interview focused on lesson planning, topic selection, and strategies for managing gender

and religious themes. These interviews allowed for deep exploration of personal beliefs and institutional pressures.

2. *Classroom Observations:* a total of 40 English lessons (A2–B2 CEFR levels) were observed across the schools. Observations examined teacher-student interaction patterns, inclusion of sensitive topics, and responses to gendered or faith-based dynamics.

3. *Structured Questionnaire:* all 35 teachers completed a 20-item Likert-scale survey assessing attitudes toward gender inclusivity, pedagogical freedom, institutional support, and religious accommodation. The survey quantified patterns that were later contextualized through qualitative findings.

Data Integration and Analysis. Qualitative Data Analysis: Interview transcripts and field notes were coded thematically using Braun and Clarke's (2006) *six-phase framework*: familiarization, coding, theme development, review, definition, and write-up. This process identified three dominant interrelated themes:

1. Superficial gender responsiveness.
2. Symbolic incorporation of religious content.
3. Systemic constraints on holistic pedagogy.

Quantitative Data Analysis: descriptive statistics (frequencies and percentages) were generated to identify trends in teacher attitudes and behaviours. For example, 71% reported adapting content based on gender, while 60% felt restricted in addressing religious content.

Mixed-Methods Integration: the obtained results were interpreted in an integrative manner. Quantitative data identified the scale and frequency of key issues (e.g., lack of training, policy ambiguity), while qualitative data explained the underlying causes, institutional logic, and emotional labour involved in navigating those issues. The convergence of findings across methods ensured the credibility and depth of the analysis (see Tables 1, 2).

Results

This section presents the key findings of the study and addresses the two guiding research questions:

1. RQ1: How do English teachers in Azerbaijani private schools navigate gender and faith-based norms in implementing holistic education?

2. RQ2: What institutional, cultural, or pedagogical constraints shape their ability to deliver holistic, inclusive English language instruction?

Table 1

Pedagogical Focus	Number of Teachers (n=35)	%
Considers gender only	25	71%
Considers both gender and religion	10	29%
Considers neither	0	0%
Class Gender Composition	Predominant Lesson Themes	Frequency of occurrence
Female-majority	Women's roles, family life, emotional well-being	High
Balanced	Technology, education, career aspirations	Moderate
Male-majority	Sports, leadership, global politics	Low

Table 2

Barrier Category	Description
Policy ambiguity	Lack of clarity on what holistic pedagogy permits in conservative contexts.
Inadequate teacher training	Absence of formal preparation on inclusive, identity-aware practices.
Curricular limitations	Textbooks do not include content on gender or religious perspectives.
Cultural sensitivity fears	Teachers avoid controversial topics due to risk of backlash
Lack of peer collaboration	No structured mechanisms for sharing or co-developing holistic practices.

The quantitative data from the teacher questionnaire allowed mapping common constraints, while the qualitative interviews and observations provided rich insight into how teachers adapt to or resist these pressures. Key findings are summarized below and are directly aligned with the thematic structure explored in the discussion.

The results of the Quantitative Summary provided the following results:

71% of teachers reported that gender norms influence their classroom content decisions.

60% felt restricted in addressing religious themes.

49% had received no formal training on inclusive or value-based pedagogy.

80% admitted modifying topics to avoid potential cultural or religious conflict.

These numbers closely correspond to the themes identified through qualitative analysis.

Qualitative Themes:

Based on interviews with 35 teachers and observation of 40 lessons (CEFR A2–B2), three interrelated themes emerged:

1. Superficial gender responsiveness based on classroom demographics.

2. Limited, symbolic incorporation of religious identity.

3. Systemic barriers rooted in cultural norms and institutional ambiguity.

These themes are discussed in detail in the next section and evaluated against the theoretical framework established in the literature review.

Cultural and Institutional Context: Navigating Ideological Inertia and Local Pluralities

One of the most persistent challenges to implementing holistic education in Azerbaijan stems from its complex cultural and institutional legacy. While Azerbaijan is a post-Soviet, Muslim-majority nation, its schools operate under a secular framework deeply influenced by Soviet educational traditions – emphasizing standardization, depoliticization, and caution in addressing moral or spiritual content.

The teachers in this study frequently described their professional environments as “conservative”, “uncertain”, or “risk-averse”. Many expressed support for holistic ideas but reported avoiding sensitive topics due to perceived institutional constraints or fear of backlash from parents or administrators. As one teacher noted, “We’re told to be innovative, but also not to cross any lines – we don’t always know where those lines are”. This reflects a broader ideological inertia, where innovation is encouraged rhetorically but often discouraged in practice. While school leaders may support holistic discourse on paper, the absence of clear guidelines fosters pedagogical self-censorship. Teachers are left to rely on personal judgment, which often defaults to caution over inclusion.

Concurrently, it is expedient to recognize the plurality within the cultural context itself. While numerous communities adhere to traditional norms, there are also progressive educators, students, and families advocating for more inclusive practices. For instance, some younger teachers described their personal willingness to address social justice topics or introduce ethically grounded themes – if only they had administrative support.

Furthermore, religious identity is not monolithic in Azerbaijan. While Islamic traditions are dominant, there are also secular, agnostic, and Christian communities whose values affect classroom dynamics in nuanced ways. This diversity adds

complexity to how moral education and religious sensitivity are negotiated in schools. Teachers are expected not only to navigate ideological residues from the Soviet era but also contend with varied expectations from families and local communities.

Therefore, any discussion of cultural and institutional barriers must consider these internal variances. Teachers are not uniformly conservative nor is the system uniformly rigid – rather, they are embedded in a dynamic and evolving cultural landscape, where inclusivity is both desired and contested. For holistic education to thrive in such a context, educators need culturally grounded professional autonomy: the freedom to respond sensitively to student needs while honouring local values. This requires not only policy clarity but also space for ethical dialogue, pedagogical experimentation, and institutional trust.

Conclusion and Recommendations

This study has explored how English language teachers in Azerbaijani private schools interpret and implement holistic pedagogy, particularly in relation to gender and faith-based norms. Drawing from qualitative data – including interviews with 35 teachers and 40 classroom observations – it has revealed that while holistic education is widely referenced in institutional discourse, its practical application remains constrained and fragmented.

The teachers often interpreted holistic education as promoting motivation, classroom harmony, and emotional support, but rarely extended this vision to include identity development, ethical reasoning, or spiritual engagement. Gender considerations were limited to pragmatic adjustments based on class composition, often reinforcing stereotypes. Faith-based themes, when present, were symbolic and confined to culturally safe events like Ramadan or Novruz. Structural limitations – including ideological residues, policy ambiguity, and the lack of training – continue to inhibit the full realization of holistic ideals.

Policy Recommendations.

For Policymakers:

1. Establish a National Definition of Holistic Education: provide a clear, culturally grounded definition that encompasses emotional, ethical, spiritual, and identity-based dimensions of learning.

2. Ensure Protection for Inclusive Practices: introduce policies that safeguard teachers who responsibly engage with sensitive topics, shielding them from institutional or community backlash.

3. Revise ELT Curricula for Relevance and Inclusion: mandate curriculum reforms that incorporate locally relevant content

addressing gender, faith, and identity with cultural sensitivity.

For School Leaders and Administrators:

1. Cultivate a Reflective School Culture: Create spaces where educators can openly discuss pedagogical challenges, reflect on identity-sensitive issues, and share inclusive teaching practices.

2. Institutionalize Peer Collaboration: Develop formal systems such as co-teaching models, peer observation frameworks, and teacher-led workshops to promote continuous professional learning and innovation.

For Teacher Educators and Professional Development Providers:

1. Deliver Practical, Context-Based Training: Design training programs rooted in real classroom scenarios, focusing on inclusive, culturally responsive, and values-driven pedagogy.

2. Enhance Teachers' Ethical Engagement Skills: Equip teachers to navigate sensitive discussions on gender diversity, interfaith understanding, and moral reasoning within the local cultural context.

Implications for Future Research and Practice.

The findings of this study have relevance beyond Azerbaijan. They highlight how even schools that claim to support holistic values may fall short without structural alignment, cultural sensitivity, and pedagogical clarity. Taking into account the mentioned above, future research may:

- Include student perspectives to assess how inclusion or exclusion is experienced in holistic classrooms.

- Explore how similar constraints play out in other conservative, post-Soviet, or Muslim-majority societies.

- Evaluate the long-term impact of inclusive pedagogy training on teacher confidence and classroom innovation.

With intentional investment, Azerbaijan has the potential to develop a model of holistic English education that is not only locally grounded but globally informed – one that empowers students to thrive linguistically, ethically, and personally.

Ethical Considerations

This study followed established ethical protocols to ensure participant safety, voluntary participation, and data integrity. Ethical approval was obtained from the relevant academic institution prior to data collection. All participants were provided with a plain language statement explaining the purpose of the study, their rights as participants, and how their data would be used.

Informed consent was acquired in writing from each participant prior to conducting

interviews or observations. Participation was entirely voluntary, and all individuals retained the right to withdraw from the study at any point without consequence.

To ensure anonymity and confidentiality, all personal identifiers were removed from transcripts and observation records. Pseudonyms were assigned to participants in all written documentation, and schools were referred to in general terms without naming specific institutions.

Audio recordings of interviews were stored securely in password-protected digital folders accessible only to the primary researcher. Observation notes and consent forms were similarly protected.

Finally, peer debriefing and member checking were employed to enhance the credibility and trustworthiness of the findings. A subset of participants was invited to review their interview transcripts and offer corrections or clarifications. These processes helped ensure that interpretations accurately reflected participants' intended meanings.

At a time when global educational systems are being called upon to prioritize identity, equity, and inclusion, the Azerbaijani case illustrates both the challenges and the transformative potential of localized, reflective pedagogical reform.

Table 3

Teacher Practices on Gender and Religion

Pedagogical Focus	Number of Teachers (n=35)	%
Considers gender only	25	71%
Considers both gender and religion	10	29%
Considers neither	0	0%

This table illustrates the self-reported focus areas of 35 English teachers. Values are shown as frequency and percentage.

Table 4

Lesson Themes by Class Gender Composition

Class Gender Composition	Predominant Lesson Themes	Frequency of Occurrence
Female-majority	Women's roles, family life, emotional well-being	High
Balanced	Technology, education, career aspirations	Moderate
Male-majority	Sports, leadership, global politics	Low

Based on 40 observed lessons, this table exposes correlations between class gender makeup and topic selection.

Actionable Recommendations

Based on the study's findings, the following targeted actions are recommended to bridge the gap between holistic ideals and classroom realities:

Policy Recommendations

1. Define Holistic Education in Policy Frameworks: establish a national definition that explicitly includes emotional, ethical, spiritual, and identity-based development within holistic ELT practice.

2. Develop Safe Practice Guidelines: create clear, state-approved guidance for navigating sensitive themes – gender, faith, identity – ensuring teachers know what is permitted and how to proceed.

3. Implement Teacher Protection Measures: introduce legal and institutional protections for teachers who responsibly engage with inclusive or controversial topics, safeguarding against backlash.

4. Mandate Curriculum Reform: require ELT materials to reflect Azerbaijan's gender, cultural, and religious diversity while aligning with inclusive education goals.

Recommendations for School Leaders

5. Create a Culture of Reflective Practice: encourage school-wide initiatives – monthly discussion forums, peer feedback sessions, and identity-focused lesson planning workshops.

6. Institutionalize Collaboration Structures: establish formal professional learning communities (PLCs) where teachers can co-design lessons, share classroom dilemmas, and develop context-sensitive strategies.

7. Empower Innovation Through Leadership: train middle and senior leaders to support and champion holistic education at the classroom level.

For Teacher Educators and Professional Development Providers

8. Integrate Inclusive Pedagogy in Teacher Training: embed modules on gender inclusion, religious literacy, intercultural sensitivity, and critical pedagogy into both pre-service and in-service programs.

9. Use Realistic, Practice-Based Training Methods: go beyond theory – provide case studies, simulation activities, peer coaching, and role-plays that reflect Azerbaijan's classroom realities.

10. Facilitate Resource Sharing and Mentorship: develop open-access platforms for resource sharing, and pair novice teachers with experienced mentors trained in holistic and inclusive methods.

Final Reflection

These recommendations translate research into practical strategies for schools, training institutions, and ministries. Implemented together, they can create an environment where holistic education is not only advocated, but fully realized – supporting teachers to empower students as linguistically proficient, ethically grounded, and culturally aware individuals.

References

- Ali, 2009 – Ali, S. (2009). Teaching English in culturally sensitive contexts. *Journal of Language and Education*, 23(4): 45–60.
- Borg, 2006 – Borg, S. (2006). Teacher cognition and language education: Research and practice. Bloomsbury Publishing. 314 p.
- Crenshaw, 1991 – Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of colour. *Stanford Law Review*, 43(6): 1241–1299.
- Farrell, 2013 – Farrell, T.S.C. (2013). Reflective practice in ESL teacher development groups: From practices to principles. New York: Palgrave Macmillan. 162 p.
- Gearon, 2013 – Gearon, L. (2013). MasterClass in religious education: Transforming teaching and learning. Bloomsbury Publishing. 216 p.
- Jackson, 2004 – Jackson, R. (2004). Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy. Published Routledge. 232 p.
- Krishnamurti, 2000 – Krishnamurti, J. (2000). Education and the significance of life. HarperOne. 128 p.
- Kubota & Lin, 2009 – Kubota, R., & Lin, A. (2009). Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice. Published Routledge. 336 p.
- Litosseliti, 2006 – Litosseliti, L. (2006). Gender and language: Theory and practice. Published Routledge. 200 p.
- Miller, 2007 – Miller, R. (2007). What is holistic education? *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 20(3): 3–6.
- Niyozov & Memon, 2011 – Niyozov, S., & Memon, N. (2011). Islamic education and the challenge of democratic citizenship: A critical perspective. *Globalisation, Societies and Education*, 9(1): 41–57.
- Norton, 2013 – Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation. 2nd Edition. Multilingual Matters. 48 p.
- Palmer, 1998 – Palmer, P.J. (1998). The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life. Jossey-Bass Inc Pub. 248 p.
- Pavlenko et al., 2001 – Pavlenko, A., Blackledge, A., Piller, I., & Teutsch-Dwyer, M. (2001). Multi-lingualism, second language learning, and gender. Berlin: Mouton de Gruyter. 356 p.
- Richards & Rodgers, 2014 – Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2014). Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge University Press. 410 p.
- Sunderland, 2000 – Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language Teaching*, 33(4): 203–223.
- Watson, 2004 – Watson, B. (2004). Faith and learning: Teaching religious education in schools. Published Routledge. 256 p.

ПАШАЄВ Ельнур

аспірант Школи педагогіки,
Хазарський університет, Азербайджанська Республіка

САЛІМОВА Фідан

кандидатка філологічних наук, доцентка катедри європейських мов,
Азербайджанський університет мов, Азербайджанська Республіка

УРАХУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ І КОНФЕСІЙНИХ НОРМ У ХОЛІСТИЧНОМУ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПОГЛЯДИ АЗЕРБАЙДЖАНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ

Анотація. У запропонованій статті розглядається як вчителі англійської мови в азербайджанських приватних школах інтерпретують і впроваджують цілісну педагогіку з урахуванням гендерних та релігійних особливостей.

Дослідження передбачало використання конвергентного підходу зі змішаними методами, у якому взяли участь 35 вчителів шляхом проведення опитувань, інтерв'ю та 40 аудиторних спостережень у семи міських школах.

Кількісні дані засвідчили, що 71% учасників скоригували зміст уроку відповідно до гендерних норм, тоді як 60% уникали релігійних тем. Тематичний аналіз виявив три ключові проблеми: поверхове сприйняття гендерної проблематики, символічне ставлення до релігії та інституційні обмеження, зумовлені культурним консерватизмом та невизначеністю політики.

У результаті дослідження було виявлено, що хоча формально підтримується цілісність освіти, на за-


няттях, як правило, робиться наголос на мотивації і гармонії, а не на розвитку критичного мислення, етичних міркувань або формуванні ідентичності.


Вчителі часто уникали обговорення делікатних тем через боязкість негативної реакції, хоча деякі висловлювали зацікавленість у тому, щоб звернутися до них з більш чітким керівництвом і підтримкою.

Дослідження завершується практичними рекомендаціями, які допоможуть краще узгодити ідеали холістичної освіти з практикою інклюзивного навчання у культурно-консервативних та пострадянських умовах.

Ключові слова: холістичне утворення; викладання англійської мови; гендерні норми; релігійна сензитивність; інклюзивна педагогіка; Азербайджан.


Одержано редакцією 03.06.2025
Прийнято до публікації 14.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-144-151>

 <https://orcid.org/0000-0002-1000-262X>


ТКАЧЕНКО Вадим

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: tkvadim41@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4532-2391>

ОСТАПЕНКО Анна

кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: 17annyway@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4711-5211>

АТАМАСЬ Ольга

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії і методики фізичного виховання,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: olha_atamas@ukr.net

УДК 378:7.072:005.8:316.7(477)(045)

УПРАВЛІННЯ ХОРЕОГРАФІЧНИМИ ПРОЄКТАМИ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНИХ ТА КРЕАТИВНИХ ІНДУСТРІЙ УКРАЇНИ

Статтю присвячено дослідженню особливостей управління хореографічними проектами у сфері культурних та креативних індустрій. Уточнено ключові поняття, як наприклад, «проект», «проектна діяльність», «хореографічний проект», «управління проектами», «управління хореографічними проектами».

Розкрито відмінні риси між поняттями культурна та креативна індустрія. Креативні індустрії безпосередньо пов'язані з творчістю, відкриттям, новацією, комерційною діяльністю, поєднанням творчості з бізнесом. Водночас культурні індустрії фокусуються на збереженні та розвитку культури, передачі її поширенні культурних цінностей.

З'ясовано, що хореографічний проект вчені зараховують до обох різновидів індустрій, це залежить від його мети і спрямованості.

Наголошено на тому, що управління хореографічними проектами варто розглядати як поєднання творчої та адміністративної (управлінської) роботи, спрямованої на ефективне втілення танцювальних ініціатив.

Проаналізовано всеукраїнські та регіональні хореографічні проекти, зокрема телевізійні проекти «Крок до зірок», «Танці з зірками» та «Танцюють всі!», танцювальний проект «Один на Один», багатожанровий всеукраїнський чемпіонат танців «Кубок ректора ЧНУ», авторський танцювально-терапевтичний майстер-клас Hush! Dance Therapy О. Шоптенко.

Встановлено, що відповідальність за реалізацію хореографічного проекту розподіляється між кількома ключовими фахівцями, насамперед між менеджером хореографічного проекту (продюсером, арт-менеджером, фінансовим директором), хореографом-постановником та режисером.

Особливу увагу було звернено на етапи управління хореографічним проектом, зазначено, що існують такі основні стадії управління ним, як розробка концепції, планування, підготовка, реалізація, оцінка.

Ключові слова: культурні та креативні індустрії; проектна діяльність; мистецький проєкт; хореографічний проєкт; управління хореографічним проєктом; етапи управління проєктом.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку соціокультурної діяльності країни тісно пов'язаний з економічними та культурними перетвореннями вітчизняного ринку системи культурних та креативних індустрій, зокрема з поступовим переходом від застарілих форм продукування культурних та мистецьких товарів до нових, орієнтованих на створення різних приватних та державних культурно-мистецьких проєктів, які активно розвиваються на місцевому та всеукраїнському рівнях. Розгалуження суб'єктів культурної політики, які активно задіяні в реалізації суспільно корисних та культурно орієнтованих проєктів, зумовлює позитивну динаміку в культурно-мистецькому житті громадян України, насамперед це стосується проєктів місцевого призначення, що стають найбільш актуальними в нинішній моделі державної культурної політики. У зв'язку з цим, варто відзначити, що ефективна діяльність в системі культурних та креативних індустрій пов'язана передусім зі створенням та реалізацією проєктів, зокрема у сфері культури та мистецтв. Розвиток, удосконалення та всебічне застосування інструментарію управління проектами в процесі діяльності суб'єктів господарювання культурних та креативних індустрій, передбачає аналіз можливостей застосування методології, технологій, принципів та операційних систем менеджменту проєктної діяльності в

зкладах культурно-мистецького спрямування. З огляду на це, майбутні фахівці галузі культури і мистецтва повинні мати повний комплекс сформованих фахових, насамперед практичних знань та навичок (а саме, управління культурно-мистецькими проектами, оцінка його собівартості, визначення необхідних ресурсів, планування основних видів робіт), щоб бути конкурентоздатними фахівцями на ринку праці культурних та креативних індустрій.

Проведений аналіз наукових джерел з теми дослідження дає підстави стверджувати, що науковці звертають увагу на різні аспекти управління культурно-мистецькими проектами. Так, наприклад, сутність та роль культурних і креативних індустрій розкрито у працях А. Євграфової, Н. Прокопенко (Євграфова, Прокопенко, 2018), Н. Чорної (Чорна, 2023). Різновиди проектів у сфері культури представлено у статті О. Комарницької (Комарницька, 2024). Сутність управління проектами в освітній галузі описують Г. Литвиненко, Н. Клясен (Литвиненко, Клясен, 2017). На мистецьких проектах в діяльності менеджера соціокультурної сфери акцентує увагу у своїх дослідженнях І. Свирид (Свирид, 2023). Особливості управління мистецькими проектами з'ясує В. Комар (Комар, 2021). Проблемні аспекти розробки хореографічного проекту у ході балетмейстерської діяльності студентів-магістрів висвітлено в публікації О. Пархоменко (Пархоменко, 2021). До формування готовності майбутніх хореографів застосовувати проектні технології звертається М. Ткаченко (Ткаченко, 2023). Однак, як видно з огляду наукової літератури, проблема управління хореографічними проектами в галузі культурних та креативних індустрій недостатньо висвітлена. Це і зумовило написання цієї статті. Її мета полягає в тому, щоб з'ясувати особливості процесу управління хореографічними проектами на ринку культурних та креативних послуг.

Виклад основного матеріалу. Культурні та креативні індустрії відіграють важливу роль у розвитку суспільства та зміцненні економіки, формуванні естетичних смаків сучасної молоді, виступають підґрунтям поєднання мистецтва, культури, інновацій та бізнесу, створюючи нові можливості для зростання країни загалом. Насамперед зупинимось на розкритті сутності поняття культурні та креативні індустрії. У науковій літературі вчені часто креативні індустрії ототожнюють з культурними, оскільки обидва терміни виникли у сфері культурної політики держави, вони тісно переплітаються, оскільки культура є осно-

вою для креативності. В українському законодавстві термін креативні індустрії вперше було закріплено в 2010 році в Законі України «Про культуру», згідно з яким креативні індустрії становлять собою «види економічної діяльності, метою яких є створення доданої вартості і робочих місць через культурне (мистецьке) та/або креативне вираження» (Про культуру, 2024). Н. Чорна схильна вважати, що креативні індустрії – це мистецтво, що приносить дохід (Чорна, 2023, с. 3). Зазначимо, що ключові види економічної діяльності, які зараховують до креативних індустрій, визначено розпорядженням кабінету України «Про затвердження видів економічної діяльності, які належать до креативних індустрій» (Про затвердження видів, 2019). У цьому переліку виокремлено 34 види економічної діяльності, серед яких різні типи мистецтва, як-от сценічне, візуальне, аудіальне, аудіовізуальне. Хореографію відносять до сценічного мистецтва, тому проекти, які орієнтовані на отримання прибутку (наприклад: шоу, конкурси, фестивалі, концерти) зараховують до креативних індустрій. Водночас А. Євграфова та Н. Прокопенко розмежовують поняття креативні та культурні індустрії, акцентуючи увагу на тому, що креативні індустрії – це такі, які безпосередньо пов'язані з творчістю, відкриттям, вигадкою, новацією, ідеєю, новиною тощо (Євграфова, Прокопенко, 2018, с. 9). А поняття культурна індустрія вони розглядають як «результати творчості будь-якої (авторської чи колективної), які мають ознаки особистісного мистецтва, арт-об'єкту, професійних художників, майстрів, чогось унікального, які через сучасні технології й новітні «індустріальні» можливості стають доступними для широкого загалу слухачів, глядачів» (там само, с. 12). Також автори зазначають, що у виділеному самостійно понятті «культурна індустрія» прикметник культурна виражає нематеріальні цінності, тобто те, що утворюється для задоволення духовних потреб людини. Іншими словами культурні та креативні індустрії тісно пов'язані між собою, однак культурні індустрії – це про збереження та розвиток культури, а креативні – про інновації, комерціалізацію та поєднання творчості з бізнесом. Щодо хореографічних проектів, то, з одного боку, оскільки це мистецтво танцю, яке базується на традиціях, творчості та виконавській майстерності, вони належать до культурних індустрій. Так, народні танці, балет, сучасна сценічна хореографія є частиною культурного надбання. А з іншого боку, якщо хореографія поєднується з інноваціями, комерційними шоу, цифровими технологіями,

музичними кліпами, вона може виступає частиною креативних індустрій. У зв'язку з цим, вважатимемо, що хореографія знаходиться на межі між культурною і креативною індустріями, залежно від її форми та використання.

Для майбутніх фахівців галузі культури та мистецтва важливо розуміти специфіку управління соціокультурними проектами, оскільки навіть найкреативніша ідея може бути не реалізована або не принести бажаного результату, якщо не володіти практичними навичками щодо управління проектами. Тлумачення поняття «проект» має широке формулювання в роботах багатьох вітчизняних науковців. О. Комарніцька під проектом розглядає «комплекс взаємопов'язаних і чітко орієнтованих на результат заходів, підпорядкованих конкретній меті/місії, скерованих на розв'язання конкретної проблеми, обмежених часовими і фінансовими ресурсами й механізмом реалізації» (Комарніцька, 2024, с. 140).

М. Поплавський термін «проект» у контексті мистецтва подає як не як деякий оригінально складений план, а як унікальний комплекс скоординованих експериментальних спільних дій майстрів певного мистецького напрямку, об'єднаних на чітко визначений час у рамках обраної культурної локації для виконання мистецьких завдань (Поплавський, 2019, с. 252).

Водночас Закон України «Про культуру» визначає культурно-мистецький проект як певну форму культурної діяльності з окресленою метою та строком її реалізації (досягнення), а також цільовим фінансуванням відповідно до запланованого кошторису (бюджету) (Про культуру, 2024). У такому контексті хореографічний проект становить собою організовану ініціативу, спрямовану на створення, популяризацію та реалізацію танцювального мистецтва. Він може охоплювати вистави, конкурси, фестивалі, майстер-класи, освітні програми, перфоманси, інноваційні танцювальні експерименти тощо.

На думку О. Барабаш та О. Лиманської, хореографічний проект є «мистецьким продуктом, в змісті й формі якого за допомогою виразних засобів хореографії актуалізується й підкреслюється культурологічна, гуманістична спрямованість сучасного мистецтва танцю, що реалізується колективом учасників від початкового задуму до його презентації на сцені» (Лиманська, Барабаш, 2018).

Нині дедалі більше суб'єктів господарювання в сфері культури та мистецтва звертаються до використання елементів проектної діяльності. Так, О. Продіус та В. Прокоф'єва вказують на те, що проект-

на діяльність – це складні, завчасно формалізовані неповторювальні дії, технологічно відпрацьовані з урахуванням особливостей конкретної ситуації, які мають чітко визначені обмеження за певними показниками, а саме склад і обсяг робіт, наявні ресурси, час, вартість, якість (Продіус, Прокоф'єва, 2019, с. 142).

І. Свирид, у свою чергу, трактує поняття управління мистецькими проектами як організаційну діяльність, орієнтовану на планування та розробку усіх етапів проектів, які призводять до ефективного розв'язання поставлених завдань, виступає певною формою регулювання культурних та мистецьких процесів (Свирид, 2023, с. 214). Ураховуючи зазначене вище, термін «управління хореографічними проектами» розкривається через процес планування, організації, реалізації та оцінки танцювальних проектів, таких як вистав, фестивалів, концертів, перфомансів, освітніх проектів у сфері хореографії. У випадку, коли хореографічні проекти носять комерційний характер, то функціями управління проектом можуть бути: планування (Planing), контроль (Control), аналіз (Analysis), прийняття рішень (Decision making), складання та супровід бюджету (Budgeting), організація здійснення (Organisation), моніторинг (Monitoring), оцінка (Evaluation), звітність (Reporting), експертиза (Appraisal), перевірка і приймання (Validation), бухгалтерський облік (Accounting), адміністрування (Administration) (Продіус, Прокоф'єва, 2019, с. 145). Хореографічні проекти, які зараховують до креативної індустрії, мають специфіку їх організації подібну до подієвого менеджменту. У зв'язку з цим, вони передбачають розроблення концепції події, вивчення бранда, визначення його цільової аудиторії та координацію технічних аспектів.

В. Комар, досліджуючи управління проектами, пропонує визначати державне управління проектами у сфері культури та мистецтв як спосіб економічного і раціонального використання фінансових коштів, виділених державою для досягнення ефективного соціального впливу на розвиток й популяризацію традицій, культурних цінностей (Комар, 2021, с. 55). Автор також вказує на те, що управління проектами варто розглядати через «мистецтво керівництва і координації людських і матеріальних ресурсів протягом життєвого циклу проекту, шляхом застосування сучасних методів і техніки управління для досягнення визначених в проекті результатів за складом і об'ємом робіт, вартості, часу і якості» (там само, с. 56). Управління культурно-мистецьким проектом передбачає

розробку та ефективне використання інформаційної, операційної, контролюючої, моніторингової та інших підсистем з управління проектами.

Культурно-мистецькі проекти, зокрема й хореографічні, реалізуються на міжнародному, всеукраїнському, регіональному та міжнародному рівнях. Відомим у свій час був Всеукраїнський дитячий телевізійний вокально-хореографічний конкурс «Крок до зірок», організований спільно Міжнародним благодійним фондом «Обдаровані діти України», Київським національним університетом культури і мистецтв та Першим національним каналом УТ. Метою цього проекту було виявити та підтримати обдарованих, талановитих дітей з усіх куточків України за категоріями: хореографія, вокал, вокальні ансамблі. Частина конкурсу, що присвячена хореографії, охоплювала народні, естрадні, спортивні та бальні танці. Телевізійний проект «Крок до зірок» здобув також міжнародне визнання, так, його учасники стали переможцями дитячих фестивалів та конкурсів у Німеччині, США, Польщі, Фінляндії, Франції, Болгарії, Італії.

Першим масштабним хореографічним телевізійним проектом в Україні став проект «Танці з зірками». Головною ідеєю танцювального шоу було змагання між парами танцівників, які склалися з відомих українських зірок з різних сфер діяльності та професійних танцівників з різних видів хореографічного мистецтва. Пари змагалися за першість у стилях бальної хореографії, виконуючи стандартну та латиноамериканську програми. Родзинкою проекту було й те, що окрім споглядання за готовими виступами пар, глядачі ще спостерігали й за «щоденниками» їхніх тренувань, тобто закуліссям проекту. Цей проект набув такої популярності в різних країнах світу, що був внесений до книги Рекордів Гіннеса як найуспішніше реаліті-шоу у світі (Довгаль, 2020, с. 72). Яскравою відзнакою проекту був й супровід хореографічних композицій під живу оркестрову музику і живий вокал. Це телевізійне шоу зарховуємо до продукту креативних індустрій, воно стало революційним переворотом у шоу-бізнесі, характеризувалось новизною у сфері українського телебачення, зуміло здобути популярність серед людей різного віку. Шоу здійснило вагомий вплив на популяризацію танцювального мистецтва в суспільстві та сприяло подальшому розвитку хореографічних проектів України.

Прикладом успішного хореографічного проекту всеукраїнського рівня було телевізійне талант-шоу «Танцюють всі!». Ідея шоу

полягала в тому, щоб знайти найкращих танцівників серед аматорів і професіоналів, незалежно від їхнього стилю, віку чи досвіду. У всіх великих містах України здійснювались відбіркові тури, де організатори обирали 100 найкращих кандидатів. Найбільш підготовлені та найталановитіші з них вирушали в тренувальний табір до Ялти, де працювали із найкращими хореографами впродовж тижня. Далі відбирали 20 учасників, які боролися у прямих ефірах за право називатися найкращим танцівником країни.

Проектом, який можна зарахувати до продукту культурної індустрії є танцювальний проект «Один на Один», який був проведений 1 квітня 2025 року в Києві. Ідеєю проекту було через танець передати емоції та переживання, пов'язані з війною в Україні, а також сприяти об'єднанню людей навколо спільних цінностей, підтримки одне одного в складні часи. Перформанси та виступи проекту відбувалися в різних неочікуваних локаціях Києва. Команда проекту складалася з професійних хореографів та танцівників, які прагнули через мистецтво танцю висвітлити важливі соціальні теми, а саме вплив війни на стан суспільства. Концепцією перформансів передбачалось продемонструвати стійкість українського народу в період блекаутів, атак ракет та шахедів, захист силами протиповітряної оборони, нагадати про трагедію у драматичному театрі Маріуполя. Завершальним етапом проекту був показ масштабної вистави «Один на один», у якій танцівники та глядачі постали перед необхідністю зробити свій вибір.

Варто зазначити, що танцювальні фестивалі, чемпіонати та конкурси також є хореографічними проектами. В Україні щороку проходять масштабні танцювальні фестивалі за певними стилями танцю або багатожанрові. Так, прикладами українських танцювальних фестивалів сучасного танцю та хіп-хопу є Dance Monsters (Київ, Львів, Харків), Top Dance Ukraine (Київ); бального та соціального танцю – Ukrainian Open Championship (Київ, Львів, Дніпро), Odessa Dance Festival (Одеса), Lviv Dance Festival (Львів); народного та етно-танцю – Етновир (Львів), Bukovyna Folk Dance (Чернівці); багатожанрових – Gala Dance Festival (Київ, Одеса, Харків), Art Dance (Дніпро, Харків, Львів), Grand Prix Festival (Київ). Багатожанровим проектом також є і всеукраїнський чемпіонат танців «Кубок ректора ЧНУ», організатором якого виступив колектив кафедри освітнього і соціоку-

льтурного менеджменту та соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. У цьому проєкті брали участь більше 500 танцівників з різних областей України, зокрема із Черкащини, Київщини, Кіровоградщини, Харківщини, Полтавщини, Дніпропетровщини. Проєкт дав змогу кожному продемонструвати свою танцювальну майстерність та досягнення з народного, бального та сучасного танців. Протягом двох конкурсних днів учасники презентували одноосібні, парні та колективні виступи за жанрами. Рівень підготовлених проєктів оцінювали судді всеукраїнської категорії, багаторазові чемпіони Європи, керівники танцювальних студій, заслужені артисти.

Під час повномасштабного вторгнення було реалізовано низку благодійних проєктів на потреби ЗСУ та постраждалих від військових дій. Одним із таких проєктів став авторський танцювально-терапевтичний майстер-клас Hush! Dance Thegaru O. Шоптенко. Зібрані кошти були передані на проєкт «Прихисток» благодійного фонду «Твоя опора». З одного боку проєкт допоміг українцям за кордоном знайти свою емоційну опору, з іншого – кошти від проєкту допомогли українцям вдома.

Управління хореографічними проєктами, на нашу думку, варто розглядати як поєднання творчої та адміністративної (управлінської) роботи, спрямованої на ефективне втілення танцювальних ініціатив. Відповідальність за реалізацію хореографічного проєкту розподіляється між кількома ключовими фахівцями, насамперед між менеджером хореографічного проєкту (продюсером, арт-менеджером, фінансовим директором), хореографом-постановником та режисером. Менеджер хореографічного проєкту відповідає за планування, фінансування та координацію всіх процесів танцювального проєкту, визначає його концепцію, бюджет, шукає партнерів, контролює хід втілення проєкту, встановлює терміни, організовує продаж квитків, контролює розподіл ресурсів, витрати на костюми, рекламу, гонорари тощо. Хореограф-постановник відповідає за створення хореографічної частини проєкту, розробляє танцювальні номери, працює з виконавцями, співпрацює з режисером, композитором, сценографом. Режисер, у свою чергу, відповідає за загальну концепцію танцювального проєкту, планує, яким чином хореографія буде інтегрована у візуальний та драматургічний простір, спів-

працює з художниками, освітлювачами, відеоінженерами тощо. До команди, яка працює над реалізацією хореографічного проєкту, також зараховують: хореографів, танцівників, музикантів, художників, маркетологів, PR-менеджерів, технічну команду (освітлювачі, звукорежисери, сценографи, костюмери). Ураховуючи зазначене, успіх хореографічного проєкту залежить від злагодженої роботи менеджера, хореографа-постановника, режисера, оскільки управління танцювальними проєктами – це синергія творчості та менеджменту.

О. Пархоменко зазначає, що в циклі будь-якого танцювального проєкту варто виокремлювати три головні стадії, які деякою мірою є взаємозалежними, а саме:

- творчо-креативна – розробка ідей майбутнього танцювального проєкту, вибір серед них найперспективнішої та визначення його концепції, здійснення добору виконавців, проведення репетицій;

- відтворювально-тиражувальна – активний пошук та залучення інвестицій, зокрема долучають канали комунікації виробництва шоу-бізнесу;

- трансляційно-споживацька – розробка брендування проєкту із використанням товарів бренду (Пархоменко, 2021, с. 98).

Для створення повноцінного хореографічного проєкту у сфері культурних індустрій, як наголошує О. Пархоменко, балетмейстер орієнтується на такі елементи творчого процесу, як:

- добір музичного матеріалу для танцювального проєкту, робота постановника з композитором (концертмейстером), балетмейстерський аналіз музики, що полягає у визначенні жанру (ліричного, драматичного, трагічного, комічного, сатиричного, казкового, історичного), змісту, музичної драматургії, форми (сольне чи групове виконання), поділу твору на частини, тривалості музичного супроводу;

- визначення балетмейстерської ідеї, тобто теми майбутнього хореографічного номера та втілення його в задум танцювального проєкту;

- створення балетмейстером композиційного плану чи музично-хореографічного сценарію, в якому представлено драматургічний розвиток змісту танцю із найменшими деталями та рішеннями конкретних хореографічних форм його втілення;

- проєктування творчого процесу, що охоплює весь період створення хореографічного твору, зокрема робота з виконавцями над масовими та сольними епізодами, рисунком танцю, сценічними ракурсами,

добору декорацій та костюмів, здійснення технічних робіт (звук, світло, генератори спецефектів, відеосупровід) (Пархоменко, 2016, с. 21).

Г. Литвиненко та Н. Клясен, вивчаючи особливості управління мистецькими проектами, систему управління ними поділяють на п'ять основних процесних категорій, які по-суті є етапами:

1) ініціація, що передбачає прийняття рішення щодо створення нового проекту або нової фази поточного проекту та отримання дозволу від керівництва чи замовника (ініціатора) на початок його реалізації загалом або окремої його фази;

2) планування і розробка, що пов'язаний з визначенням концепції проекту, уточненням його мети та цілей, завдань, складанням поступових кроків, спрямованих на оптимальне досягнення запланованого;

3) реалізація, що передбачає виконання дій та організацію заходів відповідно до календарного плану та іншими нормативними документами з управління проектом;

4) моніторинг, який орієнтований на вивчення процесу реалізації проекту згідно з визначеним планом, що уможливає здійснювати оцінку прогресу щодо виконання поставлених завдань та отриманих результатів, виявляти можливі загрози та відхилення від плану;

5) контроль, що спрямований на відстеження ефективності реалізації проекту через систему інформаційного забезпечення, управління ризиками від самого початку до повного завершення передбачених стадій проекту (Литвиненко, Клясен, 2017, с. 42-43). Такий підхід вчених до виокремлення етапів управління проектами є загальним та може бути використаний для реалізації проекту в будь-якій сфері з урахуванням його специфіки, оскільки кожен проект є унікальним та неповторювальним, хоч алгоритм його розробки і втілення в життя має подібні етапи (стадії).

Враховуючи вказане вище, зазначимо, що управління хореографічними проектами також здійснюється в кілька етапів, як от: розробка концепції (визначення ідеї, цільової аудиторії, формату); планування (бюджет, команда, ресурси, графік репетицій, часові межі реалізації, музичний матеріал); підготовка (репетиції, костюми, сценографія, реклама); реалізація (основний виступ або подія); оцінка (аналіз результатів, відгуки, перспективи розвитку). Процес управління хореографічними проектами, як і будь-якими іншими, дає змогу здійснювати контроль за його виконанням

та забезпечити ефективність кожного етапу його реалізації.

Слід відзначити, що державні культурні проекти за своїми функціями та етапами створення перегуються з проектами креативних індустрій, крім отримання прибутку після їх реалізації. На території України хореографічні проекти можуть отримувати підтримку від різних державних установ, які займаються фінансуванням культури та мистецтва, зокрема Український культурний фонд (УКФ), Міністерство культури та інформаційної політики України (МКІП), Державне агентство України з питань мистецтв та мистецької освіти, Державний центр народної творчості, обласні та міські управління культури, державні театри та мистецькі установи тощо. Додатковими джерелами підтримки танцювальних ініціатив є грантові програми для креативних індустрій (House of Europe, Creative Europe), фінансування від міжнародних організацій в рамках підтримки культурно-мистецьких програм, краудфандинг.

До проектної діяльності фахівців галузі культури та мистецтва варто готувати ще в ЗВО, враховуючи, що хореографічний проект орієнтований на вироблення «суб'єкт-суб'єктних» відносин на основі співучасті і залучення майбутніх хореографів в освітній процес на паритетних засадах співпраці з викладачем. З огляду на це, зазначимо, що реалізація хореографічних проектів ґрунтується на принципі паритетності, згідно з яким «суб'єкт-суб'єктні» взаємини студент-викладач-студент передбачають максимальну активність здобувача освіти та координаційно-консультативну функцію викладача, який на високому професійному рівні застосовує інноваційні методи і форми навчання.

На думку М. Ткаченко, хореограф працює над створенням проекту, результатом якого є не лише виступ на сцені з підготовленою хореографічною постановкою, а й виховання освіченої, культурної особистості, яка цінує, береже та примножує традиції свого народу, прагне розвивати власний творчий потенціал (Ткаченко, 2023, с. 40). Авторка виокремлює три ключові аспекти професійно-хореографічної діяльності майбутнього хореографа, які вимагають від нього виконання завдань творчого спрямування як основи проектної діяльності щодо навчання мистецтва танцю, зокрема організаційно-управлінський, комунікативно-стимуляційний, внутрішньо-особистісний (там само, с. 43).

Перший організаційно-управлінський аспект пов'язаний зі створенням майбутніми фахівцями організаційно-методичних умов для реалізації проєктів із залученням інноваційних технологій, а також з прийняттям та реалізацією управлінських рішень спрямованих на втілення в життя хореографічного проєкту.

Другий комунікативно-стимуляційний аспект передбачає активну комунікацію та роботу між майбутнім фахівцем з хореографії та вихованцями, які опановують мистецтво танцю, а також координування педагогом процесу здійснення студентами проєктної діяльності й мотивування їх до успішної роботи над проєктом.

Третій внутрішньо-особистісний аспект спрямований на управління власним розвитком творчого потенціалу, професійне становлення майбутнього хореографа, ґрунтовне вивчення проєктних технологій для підготовки та реалізації культурно й соціально вагомих хореографічних проєктів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, управління хореографічними проєктами посідає важливе місце у розвитку культурних і креативних індустрій. Успішне його здійснення ґрунтується на послідовному дотриманні етапів організації та реалізації хореографічного проєкту. Подальшого дослідження потребує вивчення технології створення хореографічних проєктів та використання інноваційних засобів у постановці сучасного танцю.

Список бібліографічних посилань

- Довгаль, 2020 – Довгаль, І.О. (2020). Телевізійний проєкт «Танці з зірками» – початок розвитку танцювальних проєктів України. *Особливості роботи хореографа в сучасному соціокультурному просторі*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (20–21 травня 2020 р., Київ). Київ. 71–75.
- Євграфова, Прокopenко, 2018 – Євграфова, А., Прокopenко, Н. (2018). Культурні індустрії в українському дискурсі: пошуки синергії смислів. *Образ*, 3(29): 6–17.
- Комар, 2021 – Комар, В.О. (2021). Особливості управління мистецькими проєктами в системі культурно-креативних індустрій України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал*, 3: 53–60.
- Комарніцька, 2024 – Комарніцька, О.В. (2024). Сутність і різновиди проєктів у сфері культури. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал*, 1: 137–143.
- Лиманська, Барабаш, 2018 – Лиманська, О.В., Барабаш, О.В. Реалізація творчих проєктів як складова професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії. *Наукові записки Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 163: 106–110.
- Литвиненко, Клясен, 2017 – Литвиненко, Г., Клясен, Н. (2017). Управління проєктами: сутність та особливості застосування в освіті. *Рідна школа*, 11–12: 39–43.
- Пархоменко, 2016 – Пархоменко, О.М. (2016). Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук. Ніжин, 250 с.
- Пархоменко, 2021 – Пархоменко, О.М. (2021). До проблеми створення хореографічного проєкту в процесі балетмейстерської діяльності студентів-магістрів. *Наукові записки НДУ ім. м. Гоголя*, 2: 97–101.
- Поплавський, 2019 – Поплавський, М.М. (2019). Мистецький проєкт: дискурс художньої культури початку нового тисячоліття (у точці перетину – crossover point). *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 1: 248–254.
- Про затвердження видів, 2019 – Про затвердження видів економічної діяльності, які належать до креативних індустрій: розпорядження Кабінету Міністрів України від 24 квітня 2019 р. № 265-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/265-2019-%D1%80#Text>
- Про культуру: Закон України в редакції від 06.10.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text>
- Продіус, Прокоф'єва, 2019 – Продіус, О.І., Прокоф'єва, В.К. (2019). Історичні передумови розвитку проєктного управління. *Держава та регіони*, 3 (108): 141–146.
- Свирид, 2023 – Свирид, І.Є. (2023). Мистецький проєкт в діяльності менеджера соціокультурної сфери. *Культурологічний альманах*, 1: 213–218.
- Ткаченко, 2023 – Ткаченко, М.В. (2023). Формування готовності майбутніх хореографів до застосування проєктних технологій у професійній діяльності: дис. ... д-ра філософії. Полтава, 275 с.
- Чорна, 2023 – Чорна, Н.М. (2023). Креативні індустрії та їх роль у розвитку культурно-пізнавального туризму. *Економіка та суспільство*, 48: 1–6. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/2228/2151>

Reference

- Dovhal, I.O. (2020). The TV Project “Dancing with the Stars” – the Beginning of the Development of Dance Projects in Ukraine. *Features of the Choreographer's Work in the Modern Socio-Cultural Space: Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference* (May 20–21, 2020, Kyiv). Kyiv. pp. 71–75 [in Ukr.]
- Yevhrafova, A., Prokopenko, N. (2018). Cultural Industries in the Ukrainian Discourse: Searching for Synergy of Meanings. *Obraz*, 3(29): 6–17 [in Ukr.]
- Komar, V.O. (2021). Features of Art Project Management in the System of Cultural and Creative Industries of Ukraine. *Herald of the National Academy of Culture and Arts Management: Scientific Journal*, 3: 53–60 [in Ukr.]
- Komarnytska, O.V. (2024). The Essence and Types of Projects in the Field of Culture. *Herald of the National Academy of Culture and Arts Management: Scientific Journal*, 1: 137–143 [in Ukr.]
- Lymanska, O.V., Barabash, O.V. Implementation of Creative Projects as a Component of Professional Competence of Future Choreography Teachers. *Scientific Notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Pedagogical Sciences*, 163: 106–110 [in Ukr.]
- Lytvynenko, H., Klyasen, N. (2017). Project Management: Essence and Features of Application in Education. *Ridna Shkola*, 11–12: 39–43 [in Ukr.]
- Parkhomenko, O.M. (2016). Formation of Choreographic Skills of Future Choreography Teachers in the Pro-

- cess of Professional Training: Ph.D Thesis in Pedagogical Sciences. Nizhyn. 250 p. [in Ukr.]
- Parkhomenko, O.M. (2021). On the Problem of Creating a Choreographic Project in the Process of Master's Balletmaster Activity. *Scientific Notes of Nizhyn Gogol State University*, 2: 97–101 [in Ukr.]
- Poplavskiy, M.M. (2019). Art Project: The Discourse of Artistic Culture at the Beginning of the New Millennium (at the Crossover Point). *Herald of the National Academy of Culture and Arts Management*, 1: 248–254 [in Ukr.]
- On Approval of Types of Economic Activities Related to Creative Industries: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of April 24, 2019, No. 265-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/265-2019-p#Text> [in Ukr.]
- On Culture: Law of Ukraine. Edition of 06.10.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text> [in Ukr.]
- Prodius, O.I., Prokofieva, V.K. (2019). Historical Preconditions for the Development of Project Management. *State and Regions*, 3(108): 141–146 [in Ukr.]
- Svyryd, I.Ye. (2023). Art Project in the Activities of a Manager in the Socio-Cultural Sphere. *Culturological Almanac*, 1: 213–218 [in Ukr.]
- Tkachenko, M.V. (2023). Formation of Readiness of Future Choreographers to Apply Project Technologies in Professional Activities: Ph.D Thesis. Poltava. 275 p. [in Ukr.]
- Chorna, N.M. (2023). Creative Industries and Their Role in the Development of Cultural and Educational Tourism. *Economy and Society*, 48: 1–6. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/2228/2151> [in Ukr.]

TKACHENKO Vadim

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Educational Management, Art Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

OSTAPENKO Anna

Ph.D in Pedagogy, Senior Teacher at the Department of Educational Management, Art Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

ATAMAS OIha

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

MANAGEMENT OF CHOREOGRAPHIC PROJECTS IN THE CONTEXT OF CULTURAL AND CREATIVE INDUSTRIES IN UKRAINE

Summary. *Introduction. The current state of socio-cultural activities development in the country is closely connected with the economic and cultural transformations of the domestic market of the cultural and creative industries system, in particular with the gradual transition from outdated forms of producing cultural and artistic goods to new ones, focused on the creation of various private and state cultural and artistic projects, which are actively developing at the local and national levels. Future specialists in the field of culture and art must have a full range of the developed professional, primarily practical knowledge and skills (namely, management of cultural and artistic projects, assessment of its cost, determination of necessary resources, planning of the main types of work) in order to be competitive specialists in the labour market of cultural and creative industries.*

The purpose of the article is to identify the features of the process of managing choreographic projects in the market of cultural and creative services.

Methods. Theoretical analysis of scientific literature, systematization and generalization of the collected material, comparison, modelling.


Results. The key concepts of “project”, “project activity”, “choreographic project”, “project management”, “choreographic project management”, were clarified. The distinguishing features between the concepts of cultural and creative industries were revealed. Creative industries are directly related to creativity, discovery, innovation, commercial activity, and the combination of creativity with business. At the same time, cultural industries focus on the preservation and development of culture, the transmission and dissemination of cultural values. It has been found that the choreographic project is considered by scientists to belong to both types of industries depending on its purpose and direction. It is emphasized that the


management of choreographic projects should be considered as a combination of creative and administrative (managerial) work aimed at the effective implementation of dance initiatives. All-Ukrainian and regional choreographic projects were analyzed, in particular the television projects “Step to the Stars”, “Dancing with the Stars” and “Everybody Dances!”, the dance project “One to One”, the multi-genre all-Ukrainian dance championship “ChNU Rector’s Cup”, and the author’s dance and therapeutic master class Hush! Dance Therapy by O. Shoptenko. It has been established that responsibility for the implementation of a choreographic project is divided between several key specialists, primarily between the choreographic project manager (producer, art manager, financial director), choreographer-director and director. The stages of choreographic project management are described; the following main stages of its management as concept development, planning, preparation, implementation, evaluation, are noted.

Conclusion. Therefore, the management of choreographic projects occupies an important place in the development of cultural and creative industries. Its successful implementation is based on consistent adherence to the stages of organization and implementation of a choreographic project. Further research is required to study the technology of creating choreographic projects and the use of innovative means in the production of modern dance.

Keywords: *cultural and creative industries; project activity; artistic project; choreographic project; choreographic project management; project management stages.*


Одержано редакцією 26.05.2025
Прийнято до публікації 05.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-152-157>

 <https://orcid.org/0000-0002-2954-2714>

АРТЮШЕНКО Андрій

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання,
Черкаського національного університету
e-mail: kudo-cherkasy@ukr.net

 <https://orcid.org/0009-0008-6858-3456>

КИСЛЯКОВ Михайло

аспірант кафедри теорії, методики фізичного виховання,
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
e-mail: kislyakov.m1@gmail.com

УДК 37.042-056.2:796.012.2/6(045)

ОСОБИСТІСНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ДОВІЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ ПОВЕДІНКОЮ І ДІЯЛЬНІСТЮ

Метою дослідження є визначення поняття «особистісна мобільність» у світлі уявлень про довільне управління поведінкою і діяльністю людини. Поняття «координація», «спритність», «довільне управління», «особистісна мобільність» дуже близькі за своєю змістовною сутністю, але поняття «особистісна мобільність» є більш широким і точніше відображає здатність людини до свідомої, навмисної рухової діяльності.

Проаналізовано складові та функціональна структура «особистісної мобільності», у світлі уявлень про довільне управління поведінкою і діяльністю людини. Саме це поняття ми вважаємо найбільш доцільним, яке є більш зрозумілим і прийнятним для опису характеру і суті управління руховою діяльністю. Свідомість і навмисність вважаються основними ознаками довільної діяльності, тобто такою, яка виконується і регулюється за власним рішенням самої людини.

Встановлено що особистісна мобільність відображає готовність до активних дій у будь-якій ситуації та є найбільш значущою для багатьох видів професійної діяльності й суспільно активної поведінки.

Виокремлено основні складові особистісної мобільності.

Вивчено специфіку інтеграції підходів та методів формування особистісної мобільності учнів.

Порівняно ефективність традиційних і новітніх методологічних підходів у формуванні особистісної мобільності учнів різного віку у процесі навчально-фізкультурної діяльності.

Розроблено рекомендації щодо формування особистісної мобільності учнів. Узагальнено практичний досвід застосування методологічних знань формування особистісної мобільності учнів загальноосвітньої школи в навчально-фізкультурної діяльності.

Запропоновано складові особистісної мобільності які є функціональною системою.

Рекомендовано подальші дослідження для вдосконалення інноваційних технологій та підходів до формування особистісної мобільності учнів загальноосвітньої школи.

Підсумовано, що впровадження нових підходів та умов сприяє формуванню особистісної мобільності учнів як довільного управління поведінкою і діяльністю людини.

Ключові слова: особистісна мобільність; довільне управління; діяльність; свідомість.

Постановка проблеми. Діяльність – це універсальна основа та наскрізний вимір розуміння особистості, що охоплює всі її соціально-психологічні та індивідуальні підструктури. Здатність до діяльності в цілому, а також до рухових дій під час фізичних вправ, зазвичай пов'язується з проявами мобільності. Оскільки йдеться не про механічні, а про довільні рухові дії, які керуються свідомістю людини й вимагають зосередження уваги, відповідного сприйняття, пам'яті, мислення та особистісних якостей, доцільно говорити про мобільність особистості або особистісну мобільність.

Виконання більшості фізичних вправ у процесі навчально-фізкультурної діяльності і в спорті потребує володіння довільними спеціалізованими прийомами і рухами, що називається спортивною технікою. Мова йде про те, що будь-яка довільна рухова дія людини характеризується не тільки зовнішніми проявами самого руху, але й смисловою стороною і навмисністю. Довільним вважається такий рух і рухова дія, який є навмисним, який виникає за розумним рішенням і управляється свідомістю людини.

Протягом багатьох років формування теорії управління рухами стримувалося одностороннім розвитком біомеханіки і фізіології рухового акту. Ізольоване вивчення рухів з позицій механіки у відриві від психічних та фізіологічних процесів, а також односторонній підхід до управління рухами і формування рухового навичку на основі теорії про умовні рефлекси, на думку В.Платонова, суттєво загальмувало розвиток теорії будови рухів. Саме це обумовлює актуальність робіт згідно концепції яких живий рух є не простою реакцією на вплив зовнішнього середовища, а цілеспрямованою дією, керованою в ході його

виконання, і являє собою не ланцюжок деталей, а цілісну структуру, яка складається з багатьох взаємодіючих елементів. Основною ознакою, яка відрізняє живий рух від механічного, є те, що він являє собою не тільки і навіть не стільки пересування тіла у просторі і часі, скільки оволодіння простором і часом.

Рухи, які розрізняються за смисловими характеристиками і руховому складу, забезпечуються різними рівнями. Тобто стосовно до кожного руху формується своя функціональна система управління. Найбільш детально механізм управління рухами і діяльністю представлений у схемі П.Анохіна, яка, на думку, цілком докладається і до довільного управління. Опис живих рухів привів до виникнення відповідної термінології: «образ рухової дії», «рухове завдання», «передбачення», «ідеомоторний акт», «модель потрібного майбутнього» та ін. Незважаючи на це складності в розумінні проблеми, яка розглядається, пов'язані, на наш погляд, саме з відсутністю єдиної думки з приводу термінів, які використовуються різними авторами при описі одних і тих же або близьких понять. Неоднозначність понять і відсутність загальноприйнятих термінів приводить до того, що автори часто сперечаються не по суті явищ, які вивчаються, а про слова, якими ці явища можна описати (Артюшенко, 2011. с. 23–25). В зв'язку з цим нами введено поняття «особистісна мобільність». В рамках даної статті ми обмежимося аналізом змістовної сутності поняття «особистісна мобільність».

Мета дослідження – визначити поняття «особистісна мобільність», проаналізувати її складові та функціональну структуру у світлі уявлень про довільне управління поведінкою і діяльністю людини.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Роботи І. Беха, П. Анохіна склали основу теорії будови і управління довільними рухами, що в свою чергу сприяло формуванню сучасних методичних підходів до навчання рухових умінь і навиків у процесі фізичного виховання (Бех, 2015. с. 233–236).

З часом розуміння механізмів управління поведінкою значно просунулося. Важливими для розуміння управління складними рухами є уявлення М.Бернштейна про ієрархічну будову психомоторики людини. Нейро- і психофізіологічні механізми управління рухами проявляються на різних рівнях у відповідності з можливостями різних відділів нервової системи.

Основу особистості людини А. Артюшенко визначав як сукупність її суспільних за своєю природою відношень до світу, що

реалізуються діяльністю, точніше різноманіттям діяльностей особистості.

Тільки завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення об'єктивної дійсності. Сукупність діяльностей творить зв'язки індивіда зі світом і це стає основною характеристикою особистості.

Одним із найважливіших положень діяльнісного підходу до особистості є визнання того факту, що особистість не може розвиватись у межах задоволення потреб. Однією з головних ознак розвитку особистості, самої суті особистості визначається її здатність до творчості, активної і продуктивної діяльності. досягнення суспільно і особистісно значущих результатів. На нашу думку, мова йде про мобільність особистості. У цьому плані найважливішою характеристикою особистості, є ступінь ієрархованості мотивів діяльностей. Серед них виділяється головний мотив або життєва мета людини. Життєві мотиви людини можуть мати різний зміст і різну об'єктивну значущість, але саме вони психологічно творять для людини сенс життя, визначають спрямованість і активність її діяльності.

Діяльність виступає як універсальна основа, наскрізний вимір уявлення про особистість, який охоплює усі підструктури соціально-психолого-індивідуального виміру особистості. Тому можна вважати, що виховання здатності до діяльності, тобто особистісної мобільності в процесі навчання взагалі і в процесі занять фізичною культурою зокрема, є фактично основою формування особистості.

Дослідженню навчально-фізкультурної діяльності та її впливу на фізичну активність і на мобільність школярів присвятили свої праці В. Ареф'єв, Л. Волков, М. Зубалій, П. Коханець, Т. Троценко, та інші. Автори зазначають, що заняття фізичними вправами, особливо спортивними і рухливими іграми, сприяють розвитку в школярів життєво важливих фізичних якостей: швидкості, спритності, сили, витривалості, виховують свідому дисципліну, здатність до активних самостійних і ініціативних дій. В той же час виконання більшості фізичних вправ у процесі навчально-фізкультурної діяльності і в спорті потребує володіння довільними спеціалізованими прийомами і рухами, що називається спортивною технікою. Мова йде про те, що будь-яка довільна рухова дія людини характеризується не тільки зовнішніми проявами самого руху, але й смисловою стороною і навмисністю. Довільним вважається такий рух і рухова дія, який є навмисним, який виникає за розумним рішенням і

управляється свідомістю людини (Платонов, 2020).

Протягом багатьох років формування теорії управління рухами стримувалося одностороннім розвитком біомеханіки і фізіології рухового акту. Ізольоване вивчення рухів з позицій механіки у відриві від психічних та фізіологічних процесів, а також односторонній підхід до управління рухами і формування рухового навичу на основі теорії про умовні рефлекси, на думку В. Платонова, суттєво загальмувало розвиток теорії будови рухів. Саме це обумовлює актуальність робіт багатьох авторів, згідно концепції якого живий рух є не простою реакцією на вплив зовнішнього середовища, а цілеспрямованою дією, керованою в ході його виконання, і являє собою не ланцюжок деталей, а цілісну структуру, яка складається з багатьох взаємодіючих елементів. Основною ознакою, яка відрізняє живий рух від механічного, є те, що він являє собою не тільки і навіть не стільки пересування тіла у просторі і часі, скільки оволодіння простором і часом. Дослідження І. Беха, В. Платонова стали могутнім стимулом до об'єктивізації досліджень в галузі теорії будови і управління довільними рухами, що в свою чергу сприяло формуванню сучасних методичних підходів до навчання рухових умінь і навичок у процесі фізичного виховання.

Рухи, які розрізняються за смисловими характеристиками і руховому складу, забезпечуються різними рівнями. Тобто стосовно до кожного руху формується своя функціональна система управління. Найбільш детально механізм управління рухами і діяльністю представлений у схемі П. Анохіна, яка, на думку В. Платонова, цілком докладається і до довільного управління. Основою процесу управління рухами автор вважає циклічність, яка припускає, що кожний руховий акт повинен закінчуватися зворотною аферентацією, яка сигналізує про результат руху.

Опис живих рухів привів до виникнення відповідної термінології: «образ рухової дії», «рухова задача», «передбачення», «ідеомоторний акт», «модель потрібного майбутнього» та ін. Незважаючи на це складності в розумінні проблеми, яка розглядається, пов'язані, на наш погляд, саме з відсутністю єдиної думки з приводу термінів, які використовуються різними авторами при описі одних і тих же або близьких понять. Неоднозначність понять і відсутність загальноприйнятих термінів приводить до того, що автори часто сперечаються не по суті явищ, які вивчаються, а про слова, якими ці явища можна описати.

Аналіз психолого-педагогічної літератури за темою показує актуальність подальшого вивчення теоретичних і методичних питань формування особистості, її здатності до активної і результативної діяльності, тобто особистісної мобільності у контексті уявлень про довільне управління поведінкою і діяльністю людини.

В першу чергу, на наш погляд, подальшого вивчення потребує змістовна сутність поняття «особистісна мобільність», її функціональна структура і основні складові. Оскільки мова йде насамперед про рухову діяльність в процесі виконання фізичних вправ, то саме побудова рухів, формування рухових навичок, управління довільними рухами та довільне управління поведінкою і діяльністю людини на основі теорії функціональних систем, мотивація до фізичного вдосконалення мають безпосереднє відношення до результативної рухової діяльності і, можна сказати, є основою особистісної мобільності.

Результати дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що поняття «особистісна мобільність» практично не використовується і його змістовна сутність залишається невизначеною. Частіше за все мова йде про мобільність, яка розглядається в самому спрощеному варіанті як здатність до діяльності. Ми пропонуємо розглядати поняття «особистісної мобільності» в світлі уявлень про довільне управління поведінкою і діяльністю людини. Це поняття, на нашу думку, більшою мірою ніж інші, відображає готовність до активних дій у будь-якій ситуації та є найбільш значущою для багатьох видів професійної діяльності й суспільно активної поведінки.

Управління довільними руховими діями у процесі навчально-фізкультурної діяльності частіше за все пов'язується з такими поняттями як «координація» і «спритність». Координація визначається як керування узгодженістю та пропорційністю рухів. Поняття «спритність» досі не має загально-визнаного визначення. За В. Платоновим спритність – це здатність вирішувати рухове завдання в неочікувано виникаючих складних або абсолютно нових умовах, це рухова знахідливість, кмітливість. До поняття «спритність» включається також здатність людини швидко оцінювати ситуацію, швидко приймати адекватне рішення й раціонально діяти в різних ситуаціях. На нашу думку все це, безумовно, є функцією особистісної мобільності. Тому ми вважаємо, що поняття «координація», «спритність», «особистісна мобільність» дуже близькі за своєю змістовою сутністю, але поняття «особистісна мобільність», є більш

широким і точніше відображає здатність людини до свідомої діяльності. Це поняття ми розглядаємо також як здатність до свідомої регуляції поведінки і діяльності. Різними авторами це визначається як «довільне управління», «довільна регуляція», «вольова регуляція». Тому довільне управління, або особистісна мобільність визначається в першу чергу психологічною складовою, проявом особистісних якостей, а не тільки здатністю до механічних рухових дій (Дудник, 2016).

Ми визначаємо концепцію "особистої мобільності" як здатності людини внаслідок глибокої обізнаності про мету, аналіз зовнішніх та внутрішніх умов та ймовірності досягнення цієї мети для прийняття оптимальних рішень щодо того, щоб створити внутрішню програму дій у внутрішньому плані, свідомо мобілізуючи свою власну мету, виконувати ціль, виконувати ціль, виконувати ціль, виконувати ціль, виконувати ціль, виконувати ціль, виконувати ціль, виконувати ціль, виконувати ціль. Самоаналіз результатів діяльності в цілому. Поняття "особиста мобільність" вважається не лише здатністю до активної та ефективної діяльності в умовах, які змінюються, але і як здатність швидко поглинати нові рухові навички.

Функціонування особистісної мобільності як здатності до діяльності вписується в теорію функціональних систем, розроблену П. Анохіним. Згідно до цієї теорії, всі функціональні системи, незалежно від рівня їх організації і кількості компонентів, які їх складають, мають принципово однакову функціональну архітектуру і принципи функціонування.

Схема керування діями людини, за П. Анохіним, включає в себе п'ять блоків: А – блок аферентного синтезу, Б – блок прийняття рішень, В – блок створення програми дій і діяльності в цілому, Г – блок виконання і отримання результату, Д – блок зворотного зв'язку, який постачає інформацію про результати виконаної дії.

Аферентний синтез, за теорією П. Анохіна, здійснюється при взаємодії чотирьох чинників: 1) пускової аферентації; 2) об'єктованої аферентації; 3) пам'яті; 4) мотивації. Пусковий сигнал сприймається за допомогою органів сприйняття. В центральній нервовій системі ці сигнали обробляються, внаслідок чого відчуття синтезуються і виникає сприйняття об'єктів і ситуацій. Переробка в центральній нервовій системі пускової інформації дозволяє визначити значущість для людини даного сигналу. Найбільш важливо це в тих випадках, коли поступає одночасно декілька сигналів і людина повинна вибрати, на який слід реагувати зараз, на який потім, на який

взагалі не слід реагувати. Однак, перед тим як прийняти кінцеве рішення, людина мусить спів ставити пускову аферентацію з обставинною (фоновою) аферентацією, яка відображає стан самої людини і зовнішню ситуацію. Описані вище не залежні від волі людини механізми отримання і переробки інформації допомагають прийняттю обґрунтованого рішення. Таким чином, «аферентний синтез» забезпечує для людини «інформацію для роздумів», на цій першій стадії функціонування особистісної мобільності відбувається аналіз інформації, яка необхідна для прийняття обґрунтованого рішення: якою повинна бути мета, які зовнішні і внутрішні умови для її досягнення.

Друга стадія – прийняття рішення пов'язується з упевненістю людини. Ця характеристика виражається у впевненості або, навпаки, в сумнівах людини у правильності прийнятого рішення. Ступінь упевненості визначається рядом зовнішніх і внутрішніх факторів.

Аферентні сигнали, на думку І. Бежа, містять у собі інформацію тільки про те, «що є», але не містять інформації про те «що і як треба зробити». В зв'язку з цим після прийняття рішення наступним етапом управління (або вольової дії) є створення програми дій (як, за допомогою яких наявних ресурсів і засобів можна забезпечити виконання прийнятого рішення).

Програмування рухових дій повинно, по-перше, передбачати основні характеристики рухів (просторові, швидкісні, темпові, силові, часові) і по-друге, всю послідовність рухової дії в деталях. Прийняття рішення і програмування пов'язані зі здатністю людини «зазирати вперед», тобто екстраполювати майбутнє. На думку Й. Фегенберга пам'ять, яка бере участь у програмуванні, має зберігати відомості не тільки про минуле, але й про імовірність повторення окремих деталей рухових дій, які вже колись виконувалися в майбутньому.

Після завершення складання програми дій починається процес виконання прийнятого рішення за створеною програмою. Цьому етапу відповідає блок Г за П. Анохіним.

У процесі виконання прийнятого рішення людині потрібно знати, як поетапно і в цілому здійснюється програма для того, щоб своєчасно вносити відповідні корективи. Контроль за діями здійснюється за допомогою зворотного зв'язку і акцептора результату дії (апарату співставлення).

Таким чином, в результаті аналізу психологічної літератури стає більш зрозумілим, що в основі будь-якої довільної дії на всіх її етапах знаходиться свідомість людини. Здатність до уявлень, до роздумів, до

аналізу інформації, яка необхідна для визначення мети, зовнішніх і внутрішніх умов її досягнення, практична і психологічна готовність до діяльності, впевненість у власних силах – все це, на нашу думку, можна вважати основними чинниками, які впливають на своєчасне прийняття рішення про дію, на створення програми дій і на процес виконання тобто забезпечують функціонування особистісної мобільності.

Розроблена нами схема функціональної структури особистісної мобільності представлена на рис. 1.

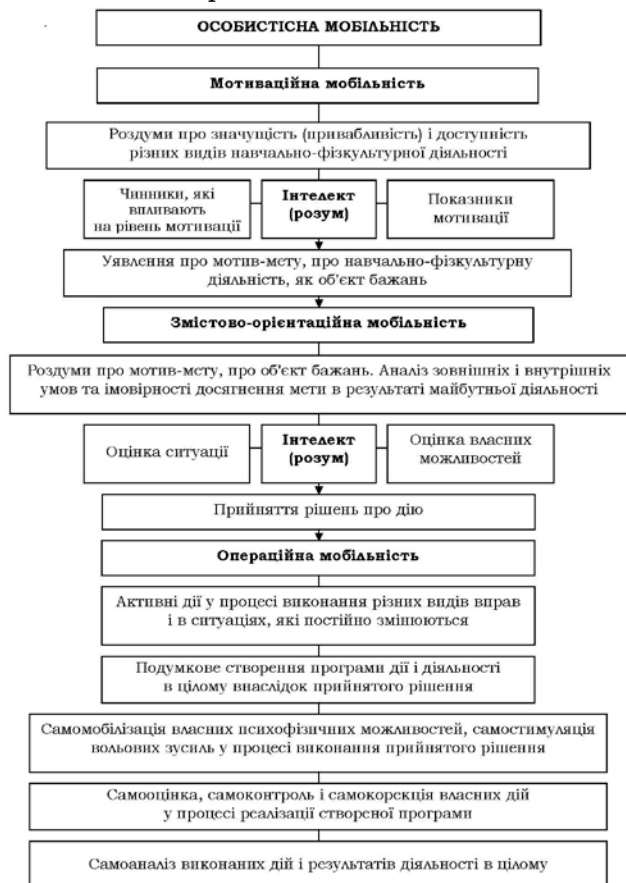


Рис. 1 Функціональна структура особистісної мобільності.

Функціонування особистісної мобільності ми не схильні розглядати тільки як прийняття рішення про дію і створення програми дій. У процесі виконання дій також йде активний процес самооцінки, самоаналізу і внесення можливих корективів. Тобто процес виконання прийнятого рішення також знаходиться під контролем свідомості.

Слід зазначити також, що по закінченні дії в свідомості людини обов'язково відбувається оцінювання результату діяльності, співставлення виконаних дій з прийнятою до цього програмою. Цю п'яту стадію функціонування особистісної мобільності ми пов'язуємо з самоаналізом результатів діяльності. Можна вважати, що в процесі та-

кого самоаналізу і роздумів в пам'яті людини накопичується досвід практичної діяльності, який сприяє вибору найбільш раціонального способу виконання конкретних дій. Що на нашу думку, це має велике значення для засвоєння рухових умінь і навиків в процесі фізичного виховання.

Таким чином, стає зрозумілим, що особистісну мобільність слід розглядати як здатність людини до свідомої, навмисної діяльності, структура і основні складові якої стають більш зрозумілими в світлі теорії функціональних систем П. Анохіна.

На думку А. Артюшенка довільне управління завжди свідоме і навмисне, тобто розумне. В зв'язку з вищевикладеним, поняття «довільна регуляція», «воля», «управління довольними руховими діями», «особистісна мобільність» слід розглядати в єдності, як здатність людини до діяльності. Саме здатність до діяльності визначає сутність особистісної мобільності і саме це поняття ми вважаємо найбільш доцільним, яке, на нашу думку, є більш зрозумілим і прийнятним для опису характеру і суті рухової діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. Поняття «особистісна мобільність» в самому спрощеному вигляді визначається як здатність до свідомої й навмисної діяльності. Функціональна структура особистісної мобільності включає в себе п'ять блоків згідно схеми управління діями людини.

До основних складових особистісної мобільності можна віднести: рівень мотивації, здатність до аналізу зовнішніх і внутрішніх умов досягнення поставленої мети, наявність минулого досвіду, теоретичну, практичну, психологічну готовність до діяльності, рівень особистісних якостей, стан в даний момент, емоції, готовність до адекватного прийняття рішень про дію, готовність до самомобілізації власних індивідуально-психологічних можливостей, до самооцінки, самокорекції і самоаналізу результатів діяльності.

2. Свідомість і навмисність вважаються основними признаками довольної діяльності, тобто такою, яка виконується і регулюється за власним рішенням самої людини. Поняття «координація», «спритність», «довільна регуляція», «управління довольними руховими діями», «особистісна мобільність» дуже близькі за своєю змістовною сутністю, але поняття «особистісна мобільність» є більш широким і, на наш погляд точніше відображає здатність людини до управління поведінкою і руховою діяльністю людини.

Це дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми людської здатності до активної, творчої діяльності. На нашу думку, подальша робота повинна зосередитися на обґрунтуванні теоретико-методичних основ формування особистісної мобільності в учнів різного віку під час навчально-фізкультурної діяльності.

Список бібліографічних посилань

- Артюшенко, 2011 – Артюшенко, А.О. (2011). Формування в учнів загальноосвітньої школи особистісної мобільності у процесі фізичного виховання: монографія Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А. 394 с.
- Артюшенко, Гречуха, 2025 – Артюшенко, А.О., Гречуха, С.В. (2025). Формування особистісних якостей у юних спортсменів в процесі занять спортивними єдиноборствами. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 3(189): 21–26. Doi: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03\(189\).03](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03(189).03).
- Бех, 2003 – Бех, І.Д. (2003). Виховання особистості: наукове видання. Київ: Либідь. 280 с.
- Бех, 2015 – Бех, І.Д. (2015). Вибрані наукові праці. Т. 2: Виховання особистості. Чернівці: Букрек. 641 с.
- Волков, 2014 – Волков, А.В. (2014). Фізична підготовка школярів. Київ: Освіта України. 216 с.
- Вейберг, Гоуд, 2001 – Вейберг, Р.С., Гоуд, Д. (2001). Психологія спорту / Під ред. Г. Ложкіна. Київ. 335 с.

Дудник, 2016 – Дудник, І.О. (2016). Формування волевих якостей в студентів у процесі занять фізичною культурою: навчально-методичний посібник. Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. 72 с.

Платонов, 2020 – Платонов, В.М. (2020). Сучасна система спортивного тренування. Київ: Перша друкарня. 704 с.

References

- Artyushenko, A.O. (2011). Formation of personal mobility in secondary school students in the process of physical education: monograph Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu.A. 394 p.
- Artyushenko, A.O., Grechukha, S.V. (2025). Formation of personal qualities in young athletes in the process of practicing martial arts. *Scientific journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*, 3(189): 21–26. Doi: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03\(189\).03](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03(189).03).
- Bekh, I.D. (2003). Personality Education: Scientific Edition. Kyiv: Lybid. 280 p.
- Bekh, I.D. (2015). Selected scientific works. Vol. 2: Personality education. Chernivtsi: Bukrek. 641 p.
- Volkov, L.V. (2014). Physical training of schoolchildren. Kyiv: Education of Ukraine. 216 p.
- Weiberg, R.S., Gould, D. (2001). Psychology of Sports. In G. Lozhkin (ed.). Kyiv. 335 p.
- Dudnik, I.O. (2016). Formation of strong-willed qualities in students during physical education classes: a teaching and methodological manual. Cherkasy: Cherkasy National University named after B. Khmelnytsky. 72 p.
- Platonov, V.M. (2020). Modern system of sports training. Kyiv: First printing house. 704 p.

ARTYUSHENKO Andriy

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

KISLYAKOV Mikhail

Postgraduate student at the Department of Theory, Methods of Physical Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

PERSONAL MOBILITY AS AN ARBITRARY MANAGING BEHAVIOR AND ACTIVITY

Summary. *Summary. The purpose of the study is to define the concept of "personal mobility" in the light of ideas about arbitrary management of human behavior and activity. The concepts of "coordination", "agility", "arbitrary management", "personal mobility" are very close in meaning, but the concept of "personal mobility" is more broadly and more precisely reflects a person's ability to conscious, deliberate motor activity.*

The components and functional structure of "personal mobility", in the light of ideas about arbitrary management of human behavior and activity, are analyzed. It is this concept that we consider the most appropriate, which is more clear and acceptable to describe the nature and essence of managing motor activity.

Consciousness and deliberateness are considered to be the main features of arbitrary activity, that is, which is performed and regulated by the person's own decision. It is established that personal mobility reflects the readiness for active action in any situation and is the most important for many types of professional activity and socially active behavior. The main components of personal mobility are distinguished. The specifics of integration of approaches and methods of formation of personal mobility


of students have been studied. The relatively effectiveness of traditional and latest methodological approaches in the formation of personal mobility of students of all ages in the process of educational and physical activity. Recommendations have been developed on the formation of students' personal mobility.


The practical experience of applying methodological knowledge of formation of personal mobility of students of a comprehensive school in educational and physical activity is generalized. The components of personal mobility are proposed, which is a functional system. Further research is recommended for improving innovative technologies and approaches to the formation of personal mobility of students of a comprehensive school.

It is summarized that the introduction of new approaches and conditions contributes to the formation of students' personal mobility as an arbitrary management of human behavior and activity.

Keywords: *personal mobility; arbitrary management; activity; consciousness.*

Одержано редакцією 10.06.2025
Прийнято до публікації 21.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-158-164>

 <https://orcid.org/0000-0001-5317-6198>

ПОЛІЩУК Роман

кандидат педагогічних наук, старший викладач катедри теорії і методики фізичного виховання,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: kaflit@ukr.net

УДК 37-051Ващ(477):37.017

ГРИГОРІЙ ВАЩЕНКО ПРО ФІЗИЧНЕ ЗДОРОВ'Я Й ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДНИКИ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ

У статті проаналізовано педагогічну спадщину Григорія Ващенка, сформований у ній виховний ідеал цього видатного педагога та місце і значення фізичного здоров'я й виховання в контексті виховного ідеалу.

Наголошено, що вся педагогічна система Г. Ващенка, виховний ідеал у ній базувалися на двох основних позиціях: духовності (релігійності, християнськості) й національно-демократичних (власне, українських) тенденціях, вироблених багатовіковою історією.

Відзначено ґрунтовну обізнаність Г. Ващенка з історією європейської педагогічної думки, педагогічними ідеями багатьох видатних педагогів (Коменського, Локка, Песталоцці, Руссо, Ушинського та ін.) щодо яких український педагог мав власні оціночні судження і смисли багатьох із них поділяв, застосовуючи у своїй педагогічній теорії та практиці. Зокрема і в частині значенності фізичного здоров'я та фізичного виховання, увагу до яких Г. Ващенко реалізовував і опосередковано (через сформований ним власний виховний ідеал), і безпосередньо (через його ідею тіловиховання).

Зауважено, що одною з форм опосередкованої реалізації аспекту фізичного здоров'я та фізвиховання у спадщині Г. Ващенка був послідовно сповідуваний принцип природовідповідності.

У розвідці проаналізовано природу і смисли цього принципу в педагога, типологічні паралелі з сутностями принципу природовідповідності в інших видатних педагогів. Так само проведено аналіз українського етнопедогогічного, зокрема рідинного, досвіду щодо аспектів фізичного здоров'я й виховання в ньому.

Виснувано, що педагогічна спадщина Г. Ващенка, зокрема щодо ідей фізичного здоров'я та фізвиховання в ній, лишається цілком актуальною в сьогоденні.

Ключові слова: Григорій Ващенко; педагогічна спадщина; фізичне здоров'я; фізичне виховання; духовність; національне; природовідповідність; етнопедогогіка.

Постановка проблеми. Як свідчить історія світової педагогічної думки, фізичне виховання та фізичне здоров'я людини (дитини) практично завжди, хоча, звісно, в різних формах, виявах, словесних формулах, бралось до пильної уваги, входило до педагогічних концепцій чи виховних ідеалів видатних мислителів і просвітників. Зовсім не виняток – і Григорій Ващенко як один із видатних українських педагогів ХХ

ст., якому випало плекати свої педагогічні візії і в СРСР, і на еміграції, у різних щодо свободи думки обставинах. Мав цей педагог власні судження і на проблематику, винесену в заголовок розвідки.

Аналіз досліджень. Оскільки педагогічна спадщина та й саме ім'я Г. Ващенка в Україні до часів незалежності практично було під забороною, то тільки з рубежу ХХ-XXI століть розпочалися глибші студії щодо педагогіки цього вченого, було створене педагогічне товариство цього імені, проведені конференції, семінари, видано чи перевидано Ващенкові праці. Із досліджень, у яких зачеплено проблеми з фізвиховання та фізичного здоров'я, варто відзначити посібник А. Бойко (Бойко, 2001), статті О. Бондаренко (Бондаренко, 2003) та автора цієї студії (Поліщук, 2012). Тому системне дослідження винесеної в назву розвідки проблеми відзначається і **новизною**, й **актуальністю**.

Мета статті – проаналізувати аспекти фізичного здоров'я та фізвиховання, їх місця, ролі та значення в контексті фізичного ідеалу всієї педагогічної спадщини Григорія Ващенка.

Виклад основного матеріалу. Проблема виховного ідеалу в педагогічній спадщині Г. Ващенка осмислена вельми ґрунтовно, як і більшість інших освітньо-виховних аспектів, до аналізу яких брався цей педагог. Звичайно, ключовою працею є тут ващенківська монографія «Виховний ідеал», але і в інших своїх педагогічних студіях учений практично не випускав із поля зору той же виховний ідеал як основну мету виховної діяльності. Як і більшість аналізованих ним проблем, проблему виховного ідеалу Г. Ващенко простежив у діахронній ретроспекції, відзначаючи особливості ідеалу в кожній із епох поступу людської цивілізації, передовсім на європейському континенті. Тут він прийшов до висновку, що «ідеал людини в розумінні» нового періоду європейської історії – це людина гармонійно розвинена на християнській основі» (Ващенко, 1994, с. 88). Що ж до виховного ідеалу українців, яких педагог цілком природно й органічно вписував

у європейський гуманітарний простір, то під пером Г. Ващенка це звучало так: «Ідеал людини – це те найкраще, що створив народ в розумінні властивостей людської особовості та її призначення» (Ващенко, 1994, с.103). Утім зауважимо, що останнє цитоване визначення можна прилаштувати до кожного народу чи нації. Зауважуємо це не випадково, акцентуючи на аспекті національному, адже педагогічна система Г. Ващенка послідовно ґрунтувалася на двох основних «китах»: духовності (релігійності, християнськості) й національно-демократичних (власне, українських) тенденціях, вироблених багатовіковою історією. «У виборі ідеалу людини, – писав Г. Ващенко, – велику роль мають відігравати традиції. Відмовлення від них саме в цьому пункті означало б відмовлення від своєї національності» (Ващенко, 1994, с. 103). Далі розгортаючи й мотивуючи ці свої уваги до аспекту національного у формуванні виховного ідеалу, педагог зазначає: «Не слід думати, що виховний ідеал може бути відбитий лише в педагогічних системах, або інакше, в творах педагогів. Він відбивається і в звичаях народу, і в його пісні, і в творах письменників. Він твориться віками і по традиції переходить від старших поколінь до молодших, що його доповнюють і вдосконалюють. Такий традиційний виховний ідеал поряд з іншими народами має і нарід український» (Ващенко, 1994, с.101).

Перед подальшим розгортанням думки зауважимо ще на одному аспекті. Коли ми вище звернули увагу на два основні «кити», на яких базуються педагогічні роздуми Г. Ващенка, то взяли до уваги та поділяємо і слушне міркування Омеляна Вишневського про те, що «зводити зміст спадщини Г. Ващенка лише до цих двох її особливостей – релігійного та національно-демократичного пафосу – нічим не виправдано і насправді є звуженням та применшенням її історичної ролі й освітньо-виховної функції» (Вишневський, 2000, с. 7). Безперечно, смислові дискурси ващенківської педагогічної системи дуже різноманітні.

Що ж до цікавого й потрібного нам тут аспекту фізичного здоров'я та його реалізації в контексті ващенківського виховного ідеалу, то перш за все, на наш погляд, треба вести мову про форми **опосередкованого** його втілення, зокрема, в широко пропагованому педагогом принципі **всебічного та гармонійного** розвитку особистості дитини (людини): «...ідеальна людина, – стверджував учений, – є перш за все людина гармонійно розвинена. Це означає, що вона має здорове і гарне тіло та високі властивості духа» (Ващенко, 1994, с. 84).

Одразу, певно, слід зауважити, що в дихотомії «дух і тіло» Г. Ващенко наголошував на верховенстві духу: «Людина має панувати не лише над природою, а й над собою, зокрема над своїм тілом. У Святому Письмі часто дух протиставляється тілові» (Ващенко, 1994, с. 44).

Ідея гармонійності у вихованні людини Г. Ващенком була проаналізована від античних часів до його – Г. Ващенка – сьогодення. Звертаємо увагу на вагу досвіду і традицій у педагогіці українського вченого. Послідовно ведучи мову про кожну з епох європейського розвитку (античність, середньовіччя, Ренесанс, т.зв. «нові часи» тощо) і вказуючи на особливості поняття гармонії людської особистості в кожній із епох, Г. Ващенко звертає увагу і на аспекти фізичного стану (буття). Скажімо, педагог відзначав, що «середньовічний виховний ідеал позбавлений гармонійності й суцільності, що властиві були грецькому виховному ідеалу часів розквіту грецької культури». Але водночас він зауважує на властивому для середніх віків ідеалові лицаря, «основною чеснотою якого є мужність», а «основне завдання лицаря – служити Богові і правді Христовій» (Ващенко, 1994, с. 87). Достатньо логічно припустити, що для категорії мужності мали бути й належні фізичні якості лицаря, які б допомагали виконувати відповідну його кодексіві й завданням місію.

Натомість ренесансна епоха, за слухним твердженням Г. Ващенка, повертається до виплеканого античним світом ідеалу гармонійно розвиненої людини. Якщо «середні віки високо піднесли духову природу людини й мету її життя перенесли виключно в тогочасний світ», то «нові віки, взявши від середньовіччя їх релігійні переконання, в той же час, подібно до античних греків, взяли під увагу її *фізичні* (курсив наш – Р.П.) властивості та інтереси і прагнення земного життя» (Ващенко, 1994, с. 88).

Вибудовуючи власну систему виховання особистості, Г. Ващенко твердо, послідовно спирався на відповідний досвід видатних педагогів «нового часу», зі спадщиною яких був дуже добре обізнаний і яку вельми компетентно застосовував у своїй теорії та практиці. Мовиться передовсім про Я.А. Коменського, якого український педагог іменує «батьком нової педагогіки» (Ващенко, 1994, с. 88), а також про Ж.-Ж. Руссо та Й.Г. Песталоцці. Звісно, Г. Ващенку була відомою спадщина й інших знаних європейських педагогів, тих же, скажімо, Д. Локка й Ф. Дістервега, але саме до думок перших трьох наш педагог апелював найчастіше, коли мовилося про виховні процеси чи виховний ідеал. Свідомо обстоюючи

християнські цінності як основу моралі й виховання, Г. Ващенко орієнтувався на згаданих європейських педагогів. «Великий і дуже позитивний вплив мало християнство й на педагогічні науки, – писав він. – На доказ цього досить назвати імення геніальних педагогів Яна Амоса Коменського й Песталоцці. Їхні педагогічні ідеї побудовані послідовно на засадах християнства. Під впливом християнства склався в європейській педагогіці виховний ідеал як мета виховання молоді» (Ващенко, 1997, с. 36). В інших своїх працях, у тому ж «Виховному ідеалі», український педагог відзначає тяглість і нові імпульси у творенні виховного ідеалу в працях Руссо, Герберта, Дістервега... «Послідовники Коменського розвивали далі його вчення про ідеал людини... Так, геніальний швейцарець Руссо кидає ключ: «Будь людиною». Метою виховання є в першу чергу не підготовка фахівця в тій чи іншій галузі практичної чи теоретичної діяльності, а високий і нормальний розвиток природних властивостей людини. Так розвинена людина зуміє потім оволодіти власним фахом» (Ващенко, 1994, с. 89). Аналізуючи судження видатних педагогів про гармонійне виховання, Г. Ващенко звертав увагу й на присутність у них – судженнях – уваги до фізичної підготовки, досконалості, фізичного здоров'я, які потрібні, зокрема, і для трудової діяльності.

Між іншим, достатньо цікаво спостерегти й відзначити, як розумілося явище гармонійності виховання тими ж європейськими педагогами, та й самим Г. Ващенком услід за його видатними «заочними» вчителями: «традиційний європейський виховний ідеал побудований на засадах гармонійного розвитку людини. Гармонійність треба розуміти не як розвиток всіх властивостей людини до однакового рівня, а як певну цілість, при якій кожна здібність посідає в особі те чи інше місце у зв'язку з ролюю її в нашому житті й діяльності. Людину можна визнати гармонійною лише при тій умові, коли якась властивість її посідає центральне місце в її психічному житті і відіграє ролю стрижня, навколо якого органічно об'єднуються особисті властивості людини» (Ващенко, 1994, с. 183). Цілком природно припускати і наявність фізичної досконалості (у т.ч. здоров'я) серед означених властивостей, часто або й найчастіше в ролі того самого стрижня, про який пише Г. Ващенко. Водночас маємо зауважити, що Г. Ващенко, безсумнівно, палкий поборник фізичного гартування дитини (в його термінології – тіловиховання), не абсолютизував категорію фізичного здоров'я як обов'язкового базису гармонійності, бо історія людства подала немало

прикладів, коли фізично слабка особистість прожила довгий, плідний і достатньо гармонійний вік. Учений за приклад цьому називає імена Платона й Канта (Ващенко, 1997, с. 122). Але, за його ж міркуваннями, такі приклади не можуть заперечити надзвичайну важливість фізичного здоров'я, фізичної досконалості для всебічного й гармонійного розвитку особи. До речі, щодо поняття гармонійності, то Г. Ващенко вів мову і про *загальну гармонійність*, яку «треба шукати не в одній людині, але у всій людності, тільки...» «Хай буде кожний досконалий сам по собі» (Ващенко, 1994, с. 90).

Іще одною формою *опосередкованої* реалізації аспекту фізичного здоров'я та фізичного виховання у спадщині Г. Ващенка був послідовно сповідуваний ним принцип *природовідповідності* у вихованні. Певно ж, цей принцип не був домінуючим у ващенківській педагогічній системі, та його вагітність і безумовну потрібність український педагог визнавав, про що можуть свідчити непоодинокі відповідні судження хоча б при оціночних характеристиках педагога на адресу тих же Коменського, Руссо, нашого Сковороди та ін. Тобто ми знову виходимо на питання уваги до традицій і педагогічного досвіду. «Теорія вільного виховання, – нотував Г. Ващенко, – сформувалася лише в другій половині XVIII ст. Сформулював її відомий швейцарський педагог Руссо. В основу її покладена засада природовідповідності у вихованні. Виходячи з цієї засади, Руссо і його послідовники твердять, що дитина має розвиватись вільно, відповідно до своїх природних нахилів і здібностей...» (Ващенко, 1994, с. 124).

На підтвердження сказаного Г. Ващенком зачитуємо самого Ж.-Ж. Руссо, який, скажімо, писав: «Для зміцнення тіла і сприяння його росту природа має свої засоби, котрим ніколи не слід протидіяти» (Коменський, 1998, с. 226). Або згадаємо достатньо відомі рекомендації швейцарського педагога щодо форм і можливостей опіки над дитиною, починаючи від перших днів її народження (Коменський, 1998, с. 213–215). Ті ж його рекомендації про купання, привчання до спеки й холоду, до перебування на свіжому повітрі тощо. Власне, мовиться про ті сфери буття, які формують фізичне здоров'я дитини, впливають на нього. Між тим, Г. Ващенко помітно розширив семантику принципу природовідповідності, включаючи в нього й аспекти національний, духовний, демократичний. У цьому можна вбачати й відомий досвід К. Ушинського (Ушинський, 1983). Послідовно зорієнтована на принцип природовідповідності, «Уся творчість Г. Ващенка, –

зазначає О. Вишневський, – ...націлена на освіту і виховання людини для життя саме в природовідповідних умовах, без наглядча і на засадах життєздатної системи цінностей». Що ж до останньої, тобто – системи цінностей, то цитований науковець включає до неї «все інше, найбільш помітне для ока: духовність і релігійність, розуміння моралі, патріотизм на національній основі, громадянськість, родинність, характерність тощо... Все це є *природним* для нормального стану людини, що живе на свободі» (Вишневський, 2000, с. 9). Розуміємо, що важливий для нас аспект фізичного здоров'я (і виховання) в цитованих рядках таки ж «захований», але його достатньо логічно знайти хоча б у словах про «життєздатну систему цінностей». Тим паче, коли ми врахуємо, якої ваги й уваги приділяв Г. Ващенко тіловихованню.

Аналіз же суджень Г. Ващенко про принцип природовідповідності варто доповнити його ж роздумами про роль і значення природи (тут скоріше мається на увазі природне довкілля), яка «створена Богом і відбиває Його Премудрість». Далі ж педагог переводить «рівень» роздумів із богоданості природи до прагматичніших суджень: як можна використати досконале природне довкілля для процесу виховання, в т.ч. і для оздоровлення, фізичного гартування. «Для розвитку любови до рідної природи й рідного оточення, – писав Г. Ващенко в статті «Виховання любови до батьківщини», – треба, щоб приміщення дитячого садка і його подвір'я мали затишний вигляд і вабили до себе дітей... Але коли б дитячий садок був найкраще оздоблений і мав найкраще дворище, дітей не слід тримати у вузькому оточенні садка, їх треба частіше виводити на ширші простори: в ліс, поле, на річку, на озеро» (Ващенко, 1997, с. 82–83). В іншому місці цієї ж праці педагог пише про ширші виховні можливості природи: «...пластуни організують короткотермінові мандрівки в природу, живуть там тижнями і місяцями в наметах, спостерігають явища природи, приучаються орієнтуватися в місцевості і т.ін. (тут можна логічно додати, знаючи принципи пластівського життя: гартують фізичне здоров'я. – Р.П.). Все це має всебічний виховний вплив на молодь» (Ващенко, 1997, с. 94). Варто зазначити, що таку практику «мандрівок у природу» широко застосовував Василь Сухомлинський, дещо пізніше – Олександр Захаренко, інші українські педагоги новітнього часу.

Якщо далі вести аналіз форм і способів реалізації ващенківського виховного ідеалу в частині турботи про фізичне здоров'я, про його збереження і зміцнення, про фі-

зичне виховання дітей, явлених *опосередковано*, то варто звернути увагу на використання вченим *етнопедагогічного* досвіду свого народу. Семантичні площини етнопедагогіки тут різні – родинне виховання, козацька педагогіка чи її елементи, використання національного словесного мистецтва – усного й писемного. Якщо зважати на міру уваги, яка приділялася в кожній із цих площин саме аспектові фізичного здоров'я, то їх – кожна з площин – доцільніше розмістити в наведеній вище послідовності. Розглянемо їх детальніше, звертаючи увагу й на сповідуваний педагогом принцип гармонійності.

Отже, аспект фізичного здоров'я та виховання у ващенківській родинній педагогіці. Педагог відводив родині винятково важливу роль у всебічному вихованні дитини, особливо в тісній сувіязі з вихованням у школі. «Родинна мораль, – писав Г. Ващенко, – є одною з найважливіших умов здорового особистого й суспільного щастя» (Ващенко, 1997, с. 52). Чи не найдетальніше свої погляди на цю проблему Г. Ващенко виклав у статті «За здорову і свідому українську родину». У ній педагог, котрий був і глибоким фаховим психологом, аспект родинного виховання осмислив із урахуванням дитячої психології, зокрема, вікової дитячої психології. Природно, він звернув увагу і обґрунтував можливість, особливості та значення турбот про фізичне здоров'я на кожному з вікових етапів розвитку дитини. Так, скажімо, аналізуючи найраніший період життя – від народження і до трьох років, Г. Ващенко зазначав, що «Однією з особливостей психіки дитини цього періоду є те, що вона потім не пам'ятає майже нічого з нього. З цього нібито можна зробити висновок, що до двох з половиною років життя людини слід звертати увагу виключно на фізичний розвиток її. Думати так було б великою помилкою...» (Ващенко, 2000, с. 316). Далі ж педагог мотивує таке своє резюме, зауважуючи особливо на необхідності з перших же днів життя дитини дбати про її органічне різнобічне виховання, особливо в сенсі виховання національного, через материнські пісні, особливо – колискові рідною мовою. В іншій своїй статті Г. Ващенко таким же важливим виховним моментом етнопедагогічного змісту називає народні казки, оповідання, особливо ж – гру. А дитяча гра, яка зазвичай рухлива, є важливим засобом зміцнення здоров'я. «Рядом з казкою, оповіданням і піснею як чинниками виховання дитини, – нотує педагог, – стоїть гра. Дошкільний вік часто називають періодом гри» (Ващенко, 1997, с. 81). Оцей самий аспект дитячої гри знаходить у Григорія

Ващенко достатньо широкий і різнобічний аналіз, зокрема й із позицій психологічних. У вже згаданій статті «За здорову і свідому українську родину» є підрозділ «Дитяча гра», в якому педагог, послуговуючись судженнями «психологів різних напрямків», зокрема, теоріями гри, розробленими Гроссом, Спенсером, Бюлером, характеризує різні психологічні мотивації дитячої гри, котрі врешті-решт дають певний (потрібний) виховний ефект. Ці компетентні роздуми українського педагога вельми переконливі, цікаві й засвідчують глибокий інтелектуальний масштаб його мислення. Спробуємо наступною цитатою продемонструвати й інтелектуалізм Г. Ващенко, і важливість аналізованої ним психолого-педагогічної проблеми. «Гросс вбачає сенс гри в тому, – пише Г. Ващенко, – що вона підготовляє дитину до майбутньої серйозної діяльності, що в процесі її дитина вправляє свої фізичні й психічні сили для майбутнього. Ця теорія вірно відбиває ролю гри в розвитку людини, але не з'ясовує стимулів до неї. Крім того, коли стати виключно на позиції цієї теорії, дитинство губить свій сенс: воно стає лише підготовчим ступенем до життя дорослої людини. Доповненням до теорії Гросса може бути теорія Бюлера, що цілком сходиться з поглядами Дьюї на асоціативне й рефлексивне мислення. На думку Бюлера, мотивом гри є задоволення від самого ігрового процесу, незалежно від його наслідків. Дьюї також стверджує, що різниця між грою і працею полягає в тому, що в першій центр ваги – самий ігровий процес, а в другій – результат» (Ващенко, 2000, с. 322). Ефективно послуговуючись досвідом відомих учених, Г. Ващенко приходять до власних вислідів у проблемі, яка аналізується, – дитячої гри. Він солідаризується з думками відомих дослідників про «велике значення гри для фізичного і духовного розвитку дитини», погоджується і стверджує, що «В іграх, особливо рухливих, дитина розвивається фізично, у неї наростають і міцніють м'язи, інтенсивно діють дихання й органи кровообігу» (Ващенко, 2000, с. 323). Важливо, що тут же педагог акцентує й на інших позитивах гри в душі й тілі дитини, зокрема, на емоційному ефекті (оптимістичному!), на соціальних почуттях, на розвитку інтелектуальних здібностей і творчої фантазії. Власне, знову виходимо на принцип гармонійності.

Дещо розширює опосередковану етнопедагогічну семантику родинного виховання в частині зміцнення здоров'я дітей те, що Г. Ващенко інколи апелює й до досвіду козацької педагогіки. Скажімо, в статті «Мораль християнська і комуністична»

він пише, що «В козацьких родинах діти, вітаючись із батьками або дякуючи їм, цілували в них руку. Міцна родинна мораль великою мірою сприяла збереженню серед українського народу його кращих традицій» (Ващенко, 1997, с. 53). Ми ж пам'ятаємо, що в системі козацької педагогіки, тим паче в козацьких родинах, активно культивувався дух фізичної досконалості й лицарства, який «вбирав» у себе й високі моральні, духовні чесноти.

Міркуючи за принципом, сказати б, «від протилежного» та спираючись на багатий життєвий досвід і реальний життєвий плин, Г. Ващенко у своїх розмислах про здоров'я дітей вів мову і про те, «що піклування про дитину має починатися ще до її народження» (Ващенко, 1997, с. 175), що після народження дитини не завжди батьки можуть із якихось об'єктивних причин поклопотатися про її добробут і здоров'я, а тому, – зазначав педагог, – «мусять бути організовані дитячі ясла, де працюватимуть сестри з медичною освітою й педагогічною підготовкою» (Ващенко, 1997). Тобто вчений передбачав і можливість захворювань, і необхідність лікування задля зміцнення фізичного здоров'я дитини.

Григорій Ващенко був уважний і до тих фізичних особливостей людини (дитини), які обумовлюються її віком. Тут педагог особливу увагу звертав на гігієну праці, на її характеристики і на ставлення самої людини до цих аспектів. Тут уже мова йде не про опосередкованість, а про *безпосередність* проблеми фізичного (і психічного) здоров'я. «У більшості старих людей дійсно послаблюють фізичні сили. Що ж до сил психічних, зокрема розумових, то вони послаблюють лише у тих, хто мало працював розумово або провадив ненормальний образ життя. Навпаки, у тих, хто довгий час розумно і регулярно працювали в галузі науки, мистецтва або і на громадській роботі, розумові і взагалі психічні здібності не занепадають, а іноді навіть зростають у силі» (Ващенко, 1997, с. 122). Порівнюючи ж переваги старших і молодших людей у частині їхнього здоров'я, Г. Ващенко відзначав у молоді «невичерпну енергію й молодечий запал», а в старших – більшу унормованість психіки.

Тут, певно, слід указати й на те, що Г. Ващенко надавав неабиякого значення і статевому вихованню молоді, зокрема вважав, що активне заняття фізичною культурою, рухові навантаження послаблюватимуть «несвоєчасні» інстинкти тіла: «Велику профілактичну ролю у статевому вихованні, – писав учений, – має упорядкований гігієнічний образ життя, зокрема руханка. Оздоровлюючи тіло людини, вона

разом з тим оздоровлює і її дух» (Ващенко, 1997, с. 111).

І зовсім прямо й безпосередньо писав Г. Ващенко про фізичне здоров'я дітей, про його фундаментальну важливість, про завдання школи в цьому питанні, про специфіку його розв'язання. Писав про це в книзі «Виховний ідеал». Наведемо вельми важливу й доволі вичерпну цитату: «Останнє завдання нашої школи – це фізичне виховання молоді. Школа має виховати дітей здоровими, міцними й спритними. Фізичне виховання не може ставити перед собою завдання виховувати атлетів. Проти цього заперечував ще Аристотель. Але школа мусить так поставити фізичне виховання, щоб наша молодь була не тільки здоровою під час шкільного навчання, а й після закінчення школи.

Тому ж з дитинства треба прищепити дітям здорові гігієнічні навички щодо їжі, чистоти, користування повітрям, чергування праці і спочинку й таке інше. Ці навички мають спиратися на певні знання в галузі гігієни. Крім того треба виховувати молодь так, щоб вона могла без шкоди для здоров'я зносити холод і спеку і взагалі була витривалою до впливів підсоння.

Виховуючи міць тіла, – нотував далі педагог, – треба прагнути до гармонійного розвитку системи м'язів у цілому. Є гімнастичні системи, що сприяють розвитку лише якихось окремих частин тіла... Наша школа мусить застосовувати тільки такі системи гімнастики, що розвивають гармонійно всі частини тіла» (Ващенко, 1994, с.187–188).

Щодо зацитованого можемо хіба що зауважити таке: Г. Ващенко хоч і написав про фізичне виховання як «останнє завдання нашої школи», останнім його за значенням для людини (дитини) жодним чином не вважав, просто в переліку розглянув його останнім. Загалом же він зауважив, що «фізичне виховання не можна розглядати без зв'язку з вихованням інтелектуальним і моральним. Основне у людини – її дух. Отже, дітей треба виховувати так, щоб тіло у них було спритним і міцним знаряддям духа» (Ващенко, 1994). Зосередимо увагу й на такому нюансі цитованих міркувань: український педагог розумівся і на гігієні спорту, брав її до уваги.

Висновки. Така витончена компетентність Г. Ващенка в царині фізичного виховання, фізичної культури і спорту, їхнього місця в системі педагогічної теорії та практики пояснюється тим, що педагог вельми ґрунтовно оволодів «історією питання». Його розмисли відповідної тематики лишаяються актуальними в сьогоденні та використовуються в сучасній педагогічній науці.

Список бібліографічних посилань

- Бойко, 1998 – Бойко, А.М. (1998). «... Служба Богові і Батьківщині» (Григорій Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок): науково-методичний посібник. Київ. 428 с.
- Бондаренко, 2003 – Бондаренко, О. (2003). Актуальність ідей Григорія Ващенка в організації пропаганди здорового способу життя в сучасних умовах. Г.Г. Ващенко – видатний педагог національного відродження України: збірник наукових праць. Черкаси: Вид-во ЧДУ. С. 161–165.
- Варавва, 2005 – Варавва, В. (2005). Свідоме ставлення підлітків до власного організму – запорука здоров'я (В. Сухомлинський – школі). Шкільна бібліотека, 7: 29–38.
- Васьков, 2004 – Васьков, Ю.В. (2004). Концепція розвитку фізичного виховання в ЗОШ. Теорія і методика фізичного виховання, 2: 2–8.
- Ващенко, 1997 – Ващенко, Г. (1997). Вибрані педагогічні твори. Дрогобич: Вид. фірма «Відродження»: 214 с.
- Ващенко, 1994 – Ващенко, Г. (1994). Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Полтава: «Полтавський вісник». 192 с.
- Ващенко, 2000 – Ващенко, Г. (2000). Твори: Т.4. Праці з педагогіки та психології. Київ: «Школяр»-«Фода» ЛТД. 416 с.
- Ващенко, 1953 – Ващенко, Г. (1953). Український ренесанс ХХ століття. Торонто: Вид-во «На варті». 80 с.
- Вишенський, 2000 – Вишенський, О. (2000). Григорій Ващенко на тлі актуальних завдань сучасної української педагогіки (Етюди до системного аналізу). Ващенко Григорій. Твори: Т.4. Праці з педагогіки та психології. Київ: «Школяр»-«Фода» ЛТД. С. 3–29.
- Ващенко – видатний педагог, 2003 – Г.Г. Ващенко – видатний педагог національного відродження України: збірник наукових праць. Черкаси: Видавництво ЧДУ. 166 с.
- Коменський, 1998 – Коменський Я. А. и др. (1998). Педагогическое наследие: Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци / Сост. В.М. Кларин & А.Н. Джуринский. М.: Педагогика. 416 с.
- Поліщук, 2015 – Поліщук, Р. (2015). Григорій Ващенко і проблема педагогічного досвіду: кілька загальних зауваг. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», 15(348): 86–89.
- Ушинський, 1983 – Ушинський, К.Д. (1983). Вибрані педагогічні твори: У 2 т. Київ: Радянська школа, Т. 1. 488 с. Т. 2. 360 с.

References

- Boiko, A.M. (2001). “... Service to God and Homeland” (Hryhorii Vashchenko: The Alternative of Views and Evaluations): scientific and methodological manual. Kyiv. 428 p. [in Ukr.].
- Bondarenko, O. (2003). The Relevance of Hryhorii Vashchenko's Ideas in Promoting the Healthy Lifestyle in Modern Conditions. In H. H. Vaschenko is the Outstanding Educator of Ukraine's National Revival: Collection of Scientific Works. Cherkasy: ChSU Publishing. Pp. 161–165. [in Ukr.].
- Varava, V. (2005). The Conscious Attitude of Teenagers Towards Their Own Body as the Key to Health (V. Sukhomlynskyi for the School). School Library, 7: 29–38. [in Ukr.].
- Vaskov, Yu.V. (2004). The Concept of Physical Education Development in Secondary Schools. Theory and Methods of Physical Education, 2: 2–8. [in Ukr.].
- Vashchenko, H. (1997). Selected Pedagogical Works. Drohobych: “Vidrodzhennia” Publishing Firm. 214 p. [in Ukr.].
- Vashchenko, H. (1994). The Educational Ideal: A Textbook for Teachers, Educators, Youth, and Parents. Poltava: “Poltavskiy Visnyk”. 192 p. [in Ukr.].

- Vashchenko, H. (2000). Works: Vol. 4. Works on Pedagogy and Psychology. Kyiv: "Shkoliar" – "Foda" Ltd. 416 p. [in Ukr.].
- Vashchenko, H. (1953). The Ukrainian Renaissance of the 20th Century. Toronto: "Na Varti" Publishing. 80 p. [in Ukr.].
- Vyshnevskiy, O. (2000). Hryhorii Vashchenko in the Context of Current Tasks of the Modern Ukrainian Pedagogy (Studies in System Analysis). In: *Vashchenko, H. Works: Vol. 4. Works on Pedagogy and Psychology*. Kyiv: "Shkoliar" – "Foda" Ltd. PP. 3–29. [in Ukr.].
- H.H. Vashchenko as the Outstanding Educator of Ukraine's National Revival: Collection of Scientific Works. (2003). Cherkasy: ChSU Publishing. 166 p. [in Ukr.].
- Komensky, J.A. et al. (1998). The Pedagogical Heritage: J. Komensky, J. Lock, J.-J. Rousseau, J.H. Pestalozzi. Compiled by V.M. Klarin, A.N. Dzhur-?nsky. Moscow: Pedagogy. 416 p. [in Rus.].
- Polishchuk, R. (2015). Hryhorii Vashchenko and the Problem of Pedagogical Experience: Some General Remarks. *Bulletin of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*, 15(348): 86–89. [in Ukr.].
- Ushynsky, K.D. (1983). The Selected Pedagogical Works: In 2 Volumes. Kyiv: "Radyanska Shkola", 1983. Vol. 1. 488 p.; Vol. 2. 360 p. [in Ukr.].

POLISHCHUK Roman

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer, Chair of Physical Education Theory and Methods, Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy

HRYHORIY VASHCHENKO ON PHYSICAL HEALTH AND UPBRINGING AS COMPONENTS OF EDUCATIONAL IDEAL


Summary. The article analyzes the pedagogical heritage of Hryhorii Vashchenko, the educational ideal formed in it by this outstanding educator, and the place and significance of physical health and upbringing in the context of the educational ideal. It is emphasized that the entire pedagogical system of H. Vashchenko, the educational ideal in it, were based on two main positions: spirituality (religiousness, Christianity) and national-democratic (actually, Ukrainian) tendencies developed by centuries-old history. It is noted that H. Vashchenko had a thorough knowledge of the history of European pedagogical thought, the pedagogical ideas of many prominent educators (Comenius, Locke, Pestalozzi, Rousseau, Ushynsky, etc.) regarding whom the Ukrainian educator had his own evaluative judgments and shared the meanings of many of them, applying them in his pedagogical theory and practice. In particular, it concerns the significance of physical health and physical education, the attention to which H. Vashchenko realized both indirectly (through his own educational ideal formed by him) and directly (through his idea of physical education). It is


noted that one of the forms of indirect realization of the aspect of physical health and physical education in the heritage of H. Vashchenko was the consistently professed principle of conformity to nature.

The research analyzed the nature and meanings of this principle according to the educator, typological parallels with the essence of the principle of natural correspondence according to other prominent educators. The Ukrainian ethnopedagogical, in particular family, experience regarding aspects of physical health and education in it was also analyzed. It was concluded that the pedagogical heritage of H. Vashchenko, in particular regarding the ideas of physical health and physical education in it, remains quite relevant today.

Keywords: Hryhorii Vashchenko; pedagogical heritage; physical health; physical education; spirituality; national; nature; ethnopedagogy.


Одержано редакцією 19.05.2025
Прийнято до публікації 24.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-164-171>

 <https://orcid.org/0009-0006-3315-055X>

САДОВСЬКИЙ Павло

викладач кафедри спеціальної фізичної та бойової підготовки,
Національна академія Служби безпеки України
e-mail: pashasadovskiy4@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3410-8082>

БОНДАРОВИЧ Олег

старший викладач кафедри спеціальної фізичної та бойової підготовки,
Національна академія Служби безпеки України
email: bond00067@ukr.net

УДК 378.035:796.011.3(045)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Проаналізовано сучасні наукові підходи до організації фізичної підготовки у закладах вищої освіти в контексті оновлення освітньої парадигми та соціальних запитів щодо здоров'я-збережувальних і компетентнісних орієнтирів. В умовах воєнного стану виявлено зростання значущості фізичної підготовки як засобу формування не лише фізичної витривалості, а й психічної стійкості, готовності до дій у кризових ситуаціях, що підвищує її стратегічну цінність в системі вищої освіти.

Визначено ключові принципи концептуального переосмислення системи фізичної підготовки, серед яких – індивідуалізація, варіативність, інтегрованість, технологічна адаптивність і безпекова орієнтація.

Вмотивовано доцільність переходу до особистісно орієнтованих підходів, які сприяють формуванню стійкої ціннісної установки на здоровий спосіб життя та мобілізацію внутрішніх ресурсів студентів в умовах невизначеності.

Вивчено існуючі нормативні, інституційні та методичні чинники, що впливають на ефективність фізичної підготовки в умовах ЗВО, з урахуванням обмежень воєнного часу, зокрема дистанційного навчання, нестачі ресурсів та зміненої структури освітнього процесу.

Спроектовано алгоритм педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу у сфері фізичної культури з урахуванням воєнної реальності. Запропоновано практичні механізми імплементації концептуальних положень у навчально-виховну діяльність ЗВО, зокрема через використання цифрових інструментів, симуляційних методик та змішаного навчання.

Узагальнено результати дослідження у формі науково обґрунтованих рекомендацій щодо удосконалення змісту, форм та методів фізичної підготовки студентської молоді в умовах війни. Рекомендовано впровадження гнучкої, адаптивної та цифрово підтримуваної системи фізичного виховання як чинника всебічного розвитку студентської особистості, її готовності до дії в умовах загрози та соціальної нестабільності.

Підсумовано, що реалізація концептуальних засад модернізації фізичної підготовки в ЗВО в умовах воєнного стану забезпечує підвищення її ефективності, мотиваційної привабливості та відповідності сучасним викликам освіти і суспільства.

Ключові слова: *фізична підготовка; воєнний стан; освітня парадигма; заклади вищої освіти; здоров'язбережувальні технології; індивідуалізація навчання; психофізична стійкість; безпекова компетентність.*

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси у системі вищої освіти України розгортаються в умовах глибоких соціокультурних і геополітичних змін, що супроводжуються не лише реформуванням освітньої парадигми відповідно до європейських стандартів, але й надзвичайними викликами, зумовленими повномасштабною війною та функціонуванням країни в умовах воєнного стану. У такій ситуації особливої актуальності набуває завдання формування фізично, психоемоційно та морально стійкої особистості здобувача вищої освіти, здатного не лише до фахового зростання, а й до адаптації в екстремальних умовах, підтримання власного здоров'я, працездатності та психологічної рівноваги.

У цьому контексті фізична підготовка у закладах вищої освіти поступово виходить за межі традиційно освітньо-оздоровчої парадигми та набуває рис стратегічного елементу системи національної безпеки. Її функціональне навантаження значно розширюється, охоплюючи не лише формування фізичного ресурсу молоді, але й розвиток психофізіологічної витривалості, стресостійкості, самодисципліни, а також готовності до самозахисту і прояву актив-

ної громадянської позиції. Як зазначає О. Пермяков зі співавторами (2020), система фізичного виховання має бути адаптивною, динамічною та здатною оперативно реагувати на трансформації соціального середовища, особливо в умовах соціально-політичної нестабільності (Пермяков та ін., 2020). У свою чергу, А. Лісняк і М. Пожидаєв (2024) акцентують увагу на необхідності формування ціннісного ставлення до здоров'я як базового компонента життєвої стратегії особистості, що набуває критичного значення в умовах зовнішніх загроз, нестабільності та невизначеності майбутнього (Лісняк, Пожидаєв, 2024).

Попри зростаюче усвідомлення значущості фізичної підготовки у системі вищої освіти, її сучасний стан характеризується низкою внутрішніх суперечностей. Зокрема, виявляється розрив між нагальними суспільними викликами – такими як потреба в укріпленні здоров'я, формуванні мобілізаційної готовності, стресостійкості та адаптивності молоді – і застарілими методичними підходами, що досі домінують у практиці фізичного виховання. Крім того, існує невідповідність між об'єктивною потребою у всебічному фізичному та психічному розвитку здобувачів освіти та обмеженими можливостями для її реалізації через недостатнє ресурсне, організаційне й науково-методичне забезпечення, особливо в умовах воєнного стану (Пустовалов та ін., 2023).

Зазначені обставини об'єктивно зумовлюють необхідність перегляду і наукового переосмислення концептуальних засад побудови сучасної системи фізичної підготовки у закладах вищої освіти. Така система повинна інтегрувати компетентнісний, особистісно орієнтований, здоров'язбережувальний та оборонно-прикладний підходи, бути здатною до гнучкої адаптації у кризових ситуаціях та сприяти не лише фізичному й психологічному укріпленню здобувачів, а й розвитку їх громадянської свідомості й соціальної відповідальності. Формування нових стратегічних орієнтирів, оновлення змісту, форм і методів організації фізичної підготовки набуває пріоритетного значення в контексті посилення освітнього, гуманітарного та безпекового потенціалу України в умовах війни.

Актуальним стає пошук ефективних педагогічних рішень, здатних забезпечити трансформацію системи фізичної підготовки у ЗВО відповідно до сучасних викликів. Це потребує концептуального переосмислення цілей, змісту, форм і методів фізичного виховання, інтеграції інноваційних технологій, а також розробки моделей,

що поєднують здоров'язбережувальну, громадянсько-патріотичну та оборонно-прикладну складові. Саме такий підхід дозволить створити гнучку, адаптивну й життєздатну систему фізичної підготовки, яка відповідатиме актуальним потребам суспільства та викликам сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна парадигма фізичної підготовки в системі вищої освіти України дедалі активніше переосмислюється під впливом зміни соціального контексту, безпекової ситуації, трансформації освітнього простору та зростання значущості особистісно орієнтованого підходу до формування компетентностей студентської молоді. В умовах воєнного стану питання ефективної організації фізичної підготовки набуває особливої актуальності, адже вона виконує не лише традиційну гігієнічно-здоров'язбережувальну функцію, а й перетворюється на інструмент зміцнення психофізичної стійкості, розвитку мобілізаційної готовності та формування моделей поведінки в умовах небезпеки.

У науковому дискурсі все частіше порушується проблема невідповідності традиційних форм фізичного виховання викликам сьогодення. Як зазначають С. Гавришко, С. Гвоздецька та І. Приходько (2023), українська система фізичного виховання зазнає критики через надмірну стандартизованість, переважання нормативно-результативного підходу та недостатню увагу до розвитку особистісних цінностей і вольової сфери студентів. Автори наголошують на доцільності інтеграції здоров'язбережувальних технологій із компетентнісним підходом, що забезпечує формування фізичної, соціальної та емоційної складових освітньої компетентності (Гавришко, Гвоздецька, Приходько, 2023).

Згідно з науковою позицією заслуженого діяча науки і техніки України, професора Г.П. Грибана (2020), ключовою тенденцією модернізації фізичного виховання у ЗВО є впровадження варіативних програм на основі принципів індивідуалізації та адаптивності. Врахування рівня фізичної підготовленості, мотивації, стану здоров'я й психоемоційних особливостей студентів дозволяє подолати авторитарні моделі педагогіки та перейти до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де студент виступає рівноправним і активним учасником освітнього процесу (Грибан (ред.), 2020).

Суттєвий внесок у переосмислення концепції фізичної підготовки зробили В. Назимок і Ю. Мартинов (2024), які пропонують включення до освітнього процесу тактичної, домедичної та психологічної скла-

дових. Така інтеграція сприяє формуванню у студентів поведінкових моделей, здатних забезпечити стійкість у кризових ситуаціях. Автори підкреслюють багатофункціональність сучасного фізичного виховання, що включає елементи безпеки, медико-профілактики та мотивації (Назимок, Мартинов, 2024).

Цифровізація фізичної підготовки є відповіддю на реалії воєнного часу. Як стверджують О. Багас, В. Шинкарук і І. Ткачик (2025), використання цифрових інструментів – онлайн-платформ, мобільних додатків, віртуальних тренажерів – дозволяє не лише зберігати безперервність навчання, а й індивідуалізувати навантаження, підтримуючи мотивацію студентів навіть у складних умовах. В українському контексті цифрові рішення вже виступають не тимчасовим заходом, а сталим компонентом інноваційної системи фізичної підготовки (Багас, Шинкарук, Ткачик, 2025).

Н. Позмогова та К. Соломенчук (2024) наголошують на ролі фізичного виховання як соціального чинника формування патріотичної свідомості, громадянської активності та єдності молоді. У воєнний час фізична активність набуває символічного значення: вона є проявом внутрішньої сили, здатності до опору та мобілізації ресурсів особистості для подолання стресових викликів (Позмогова, Соломенчук, 2024).

На нормативному рівні, за даними Н. Бондарчук (2024), система фізичного виховання потребує оновлення. Авторка наголошує на важливості нормативної гнучкості та визнанні нових форм рухової активності – таких як онлайн-тренування й самостійні модулі – як повноцінних складників освітнього процесу. Це дає змогу адаптувати підготовку до змішаних форм навчання і зберегти її безперервність (Бондарчук, 2024).

Таким чином, сучасні дослідження демонструють наявність наукової згоди щодо необхідності глибокої трансформації фізичної підготовки у вищій школі. Йдеться не лише про зміну змісту й методів навчання, а й про переосмислення ролі фізичної культури в системі цінностей. У сучасних умовах вона постає як стратегічний інструмент формування цілісної, стійкої, соціально відповідальної особистості – громадянина, готового діяти в умовах невизначеності та небезпеки.

Мета статті – визначити концептуальні засади формування сучасної системи фізичної підготовки у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану, з урахуванням актуальних освітніх, безпекових та соціальних викликів.

Виклад основного матеріалу. У контексті воєнного стану фізична підготовка у закладах вищої освіти набуває стратегічного значення, оскільки спрямована не лише на підтримку фізичного здоров'я студентів, а й на розвиток їхньої психофізичної стійкості, мобілізаційної готовності та здатності діяти в умовах небезпеки. Це зумовлює необхідність оновлення концептуальних засад організації освітнього процесу з фізичного виховання.

Одним із ключових напрямів є переосмислення ролі фізичної культури як багатофункціонального освітнього компонента. Сучасний підхід передбачає інтеграцію тактичної, домедичної, психологічної підготовки, а також розвиток навичок самоорганізації і самозбереження. Фізична активність розглядається не лише як оздоровчий чинник, а як засіб формування життєво важливих компетентностей.

Умови воєнного стану висувають нові вимоги до фізичної підготовки здобувачів вищої освіти, надаючи їй особливої соціально-психологічної значущості. Фізична активність у таких обставинах виступає не лише засобом розвитку соматичного здоров'я й фізичної витривалості, а й ефективним інструментом формування психологічної стійкості, адаптивних механізмів і готовності до дій у кризових ситуаціях.

Результати численних досліджень свідчать, що систематичне залучення до фізичних вправ суттєво знижує рівень стресу, тривожності та симптомів депресії, що є особливо актуальним для студентської молоді, яка проживає в умовах збройного конфлікту.

Зокрема, у дослідженні Т. Єрмакової, В. Луцького, Д. П'яницької та О. Несен (2023), проведеному серед студентів закладів вищої освіти, розташованих у регіонах з різним рівнем бойової активності, було встановлено, що фізична активність відіграє значущу роль у зменшенні психоемоційного напруження та поліпшенні загального психологічного стану студентів.

Автори підкреслюють, що рівень мотивації до фізичних вправ варіюється залежно від географічного розташування: студенти із західних регіонів України (що зазнають періодичних обстрілів) демонструють вищу зацікавленість і внутрішню мотивацію до фізичної активності, порівняно з тими, хто проживає в зонах інтенсивних бойових дій на сході країни (Єрмакова та ін., 2023).

Не менш значущим компонентом оновленої системи фізичної підготовки у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану є впровадження програм розвитку резильєнтності, орієнтованих на зміцнення психо-

логічної стійкості студентської молоді. Зазначені програми демонструють суттєві позитивні результати в адаптації здобувачів освіти до навчального процесу в умовах високого рівня стресогенності. Зокрема, ініціатива, реалізована Українською асоціацією дослідників освіти у співпраці з Європейською асоціацією дослідників освіти, сприяла ефективному пристосуванню студентів-першокурсників до навчальної діяльності в умовах кризового середовища, одночасно активізуючи їх фізичну активність і підвищуючи рівень психологічної витривалості (Afuzova, Naydonova, Krotenko, 2023).

Отже, в умовах воєнного часу фізична підготовка в системі вищої освіти постає не лише як інструмент розвитку фізичних якостей, а як стратегічно важливий чинник формування внутрішньої стійкості, адаптивних ресурсів особистості та здатності до конструктивної поведінки в умовах невизначеності й загроз.

Слід відзначити, що переосмислення парадигми фізичної підготовки у закладах вищої освіти базується на системі ключових принципів, які забезпечують її ефективність, адаптивність і відповідність актуальним соціальним викликам, спричиненим умовами воєнного стану.

Зокрема, принцип індивідуалізації передбачає урахування фізичних можливостей, потреб і психофізіологічних особливостей кожного здобувача освіти, що підвищує рівень мотивації та результативність занять (Мунтян, 2022).

Принцип варіативності забезпечує різноманіття методів, засобів і форм рухової активності, сприяючи всебічному розвитку фізичних якостей і запобігаючи монотонності навчального процесу (Товстоног, Науменко, 2010).

Принцип інтегрованості полягає в поєднанні фізичної підготовки з іншими векторами особистісного розвитку, зокрема психічного, емоційного й соціального. У цьому контексті слід зазначити, що технологічна адаптивність охоплює впровадження цифрових і смарт-технологій для моніторингу, корекції та індивідуалізації освітнього процесу. Безпекова орієнтація передбачає створення умов, що мінімізують ризики травматизму та сприяють збереженню здоров'я учасників освітнього процесу, особливо в умовах підвищеної небезпеки (Титович та ін., 2020).

Застосування цих принципів формує гнучку, стійку та безпечну модель фізичної підготовки, здатну ефективно реагувати на динамічні умови сьогодення та задовольняти потреби різних категорій здобувачів освіти.

Окремо варто підкреслити, що ефективність фізичної підготовки у закладах вищої освіти значною мірою зумовлюється сукупністю нормативних, інституційних та методичних чинників, роль яких істотно зростає в умовах воєнного стану.

На нормативному рівні провідним орієнтиром залишається державний стандарт вищої освіти, зокрема галузеві стандарти з фізичного виховання, які передбачають формування фізичної компетентності здобувачів освіти. Водночас реалії воєнного часу зумовили потребу у гнучкому перегляді нормативних вимог, особливо в контексті дистанційного чи змішаного формату навчання. Це спонукало ЗВО до пошуку альтернативних форм забезпечення рухової активності студентів (Підпригора та ін., 2024). У деяких випадках виник дисбаланс між формальними вимогами та реальними можливостями їх реалізації, особливо в регіонах, наближених до зон активних бойових дій.

Інституційні чинники охоплюють здатність адміністрацій закладів вищої освіти оперативно організувати адаптовані формати занять із фізичного виховання, наявність необхідної інфраструктури (включно з цифровими ресурсами), а також кадровий потенціал. Як зазначають І. Усатова, Т. Король і А. Ведмедюк (2024), важливим є забезпечення міждисциплінарної інтеграції та трансформація ролі викладача фізичного виховання у модератора адаптивного освітнього середовища. Це сприяє збереженню мотивації студентської молоді та підтриманню її залученості до фізичної активності в умовах кризи (Усатова, Король, Ведмедюк, 2024).

На рівні методичних чинників актуалізується проблема відсутності уніфікованого алгоритму для впровадження ефективних дистанційних або змішаних моделей фізичної підготовки. Недостатність матеріально-технічного забезпечення, обмеження фізичного простору (знаходження студентів в укриттях, гуртожитках, евакуаційних центрах тощо), а також відсутність доступу до відповідного обладнання потребують створення адаптованих програм фізичних вправ. У таких умовах особливої значущості набуває акцент на психофізіологічному відновленні, зниженні рівня стресу та підтриманні базового рівня фізичної активності як чинників формування психологічної стійкості здобувачів освіти.

Отже, ефективна організація фізичної підготовки у ЗВО в умовах воєнного стану потребує міжсекторальної взаємодії, гнучкої методичної підтримки педагогів, а також оновлення нормативно-правового забезпечення з урахуванням викликів безпе-

кової ситуації та принципу доступності освітнього процесу.

В умовах змішаного та дистанційного навчання особливої актуальності набуває цифровізація фізичної підготовки. Онлайн-платформи, мобільні застосунки, віртуальні тренажери та відеотренування дозволяють забезпечити індивідуалізований підхід, безперервність занять та високу залученість студентів навіть за відсутності фізичного доступу до спортивної інфраструктури.

Особливу увагу слід приділяти індивідуалізації фізичного виховання, що передбачає урахування особистих характеристик здобувачів освіти – рівня підготовленості, стану здоров'я, психоемоційного фону та мотивації. Такий підхід забезпечує не лише ефективність занять, а й сприяє розвитку відповідального ставлення до власного здоров'я, самодисципліни й адаптивності.

Узагальнюючи, сучасна система фізичної підготовки у вищій школі має будуватись на принципах: міждисциплінарності, індивідуалізації, цифровізації, нормативної гнучкості та ціннісної орієнтації. Її мета – сформулювати в молоді не лише фізичну витривалість, а й здатність до мобілізації, адаптації й відповідального громадянського вибору в умовах невизначеності та загрози.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Фізична підготовка в умовах воєнного стану набуває якісно нового значення в системі вищої освіти, виходячи за межі традиційного оздоровчого підходу та трансформуючись у важливий засіб формування ключових психофізіологічних, адаптивних і соціально-регуляторних компетентностей. Вона стає інструментом не лише фізичного загартування, а й психоемоційної стабілізації, розвитку стресостійкості та життєстійкості молоді.

Актуалізується необхідність глибокого переосмислення змісту, організаційних форм і педагогічних технологій фізичного виховання з урахуванням зміненої реальності: безпекових ризиків, гібридного формату навчання, високого рівня психосоціального навантаження. Відповідно, нова модель фізичної підготовки у ЗВО має базуватись на принципах індивідуалізації, цифровізації, інтегрованості, безпекової орієнтації та нормативної гнучкості.

Фізична активність довела свою ефективність у кризових обставинах як чинник профілактики та зниження симптомів тривожності, депресії, емоційного виснаження. Це особливо важливо для студентів, які навчаються у зонах підвищеного ризику або зазнають впливу травматичного досвіду.

Цифровізація фізичного виховання виступає не лише технічним доповненням, а стратегічним засобом забезпечення доступності, безперервності та персоналізації освітнього процесу. Інноваційні платформи, мобільні застосунки, дистанційні тренування і віртуальні тренажери дозволяють адаптувати навчання до індивідуальних потреб студентів та умов їхнього перебування.

Організація ефективної фізичної підготовки в період соціальної нестабільності вимагає комплексного підходу, що включає міждисциплінарну взаємодію різних сфер (освітньої, медичної, безпекової, соціальної), оновлення нормативно-правової бази, підвищення професійної компетентності викладачів та створення адаптивного методичного середовища.

Загалом, модернізована система фізичного виховання повинна бути: науково вивірною – ґрунтуватися на доказових підходах і результатах емпіричних досліджень; стійкою до викликів – здатною ефективно функціонувати в умовах турбулентності; ціннісно спрямованою – формувати відповідальне ставлення до здоров'я, безпеки, громади та держави; інтегративною – поєднувати фізичну, емоційну, соціальну і громадянську складові розвитку особистості.

Проведений аналіз свідчить, що запровадження гнучкої, адаптивної та цифрово підтримуваної моделі фізичної підготовки сприяє не лише ефективній реалізації освітніх завдань, але й формуванню готовності студентської молоді до дій у непередбачуваних, кризових умовах. Такий підхід підсилює мотивацію до фізичної активності, сприяє соціальній згуртованості та підвищує рівень психофізіологічної регуляції.

У контексті воєнного стану фізична підготовка у закладах вищої освіти набуває принципово нової парадигми, що передбачає її інтеграцію в систему комплексного особистісного розвитку молоді. Вона має формувати не лише фізичну витривалість, а й здатність до мобілізації внутрішніх ресурсів, психоемоційної стабільності, саморегуляції та відповідального прийняття рішень у кризових ситуаціях.

Таким чином, фізичне виховання слід розглядати як стратегічний компонент освітнього середовища, спрямований на підготовку молодого покоління до життя в умовах невизначеності, загроз і соціальної турбулентності.

У подальших дослідженнях доцільно емпірично дослідити ефективність цифрових технологій у фізичному вихованні та вдосконалити методичні підходи до впрова-

дження персоналізованих моделей фізичної підготовки.

Список бібліографічних посилань

- Afuzova, Naydonova, Krotenko, 2023 – Afuzova, H., Naydonova, G., Krotenko, V. (2023). A study of Ukrainian first-year students' resilience at the stage of adaptation to training and professional activities under martial law. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1(45): 4–12.
- Багас, Шинкарук, Ткачик, 2025 – Багас, О., Шинкарук, В., Ткачик, І. (2025). Використання цифрових технологій у фізичному вихованні. *Перспективи та інновації науки*, 1(47): 200–209. Doi: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1\(47\)-200-209](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-200-209)
- Бондарчук, 2024 – Бондарчук, Н. (2024). Актуальні напрями вдосконалення й розвитку системи фізичного виховання України в найближчій перспективі. *Sport Science Spectrum*, 1: 68–73. Doi: <https://doi.org/10.32782/spectrum/2024-1-11>
- Гавришко, Гвоздецька, Приходько, 2023 – Гавришко, С., Гвоздецька, С., Приходько, І. (2023). Сучасна система фізичного виховання у ЗВО. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, 8(168): 29–32. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.8\(168\).05](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.8(168).05)
- Грибан (ред.), 2020 – Фізичне виховання: проблеми та перспективи: монографія / за заг. ред. проф. Г.П. Грибана. Житомир: Рута. 384 с. <https://doi.org/http://eprints.zu.edu.ua/32273/1/Gryban-monografiya.pdf>
- Єрмакова та ін., 2023 – Єрмакова, Т., Луцький, В., П'ятницька, Д., Несен, О. (2023). Мотивація до фізичної активності студентів ВНЗ, які проживають у зонах воєнного конфлікту в Україні. *Педагогіка здоров'я*, 2(2): 74–82. Doi: <https://doi.org/10.15561/health.2023.0204>
- Лісняк, Пожидаєв, 2024 – Лісняк, А., Пожидаєв, М. (2024). Фізична підготовка курсантів ЗВО зі специфічними умовами навчання під час воєнного стану в Україні. *Scientific Collection «InterConf»*, 204: 290–296. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/6509>
- Мунтян, 2022 – Мунтян, В.С. (2022). Моделювання тренувально-змагальної діяльності спортсменів і причини конфлікту інтересів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 5(150): 68–74. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.5\(150\).14](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.5(150).14)
- Назимок, Мартинов, 2024 – Назимок, В., Мартинов, Ю. (2024). Міждисциплінарна інтеграція у формуванні культури здоров'я студентів та компетенція і компетентність у діяльності викладача з фізичного виховання. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, 9(182): 247–250. Doi: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.9\(182\).46](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.9(182).46)
- Пермяков та ін., 2020 – Пермяков, О., Оніщук, Л., Йопа, Т., Остапов, А. (2020). Сучасна система фізичного виховання в умовах ЗВО. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 13: 102–112. Doi: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.2020.222853>
- Підпригора, та ін., 2024 – Підпригора, М., Пронтенко, В., Малець, Р., Раєць, А., Трофимчук, В., Андрияш, В. (2024). Особливості організації освітнього

- процесу з фізичного виховання та військово-професійної діяльності курсантів-жінок у вищих військових навчальних закладах в умовах воєнного стану. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15, 2(174): 139-144. Doi: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.2(174).31*
- Позмогова, Соломенчук, 2024 – Позмогова, Н.В., Соломенчук, К.С. (2024). Феномен ходьби у збереженні психологічної стійкості студентської молоді в умовах воєнного часу. *Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини: досвід, проблеми, перспективи: матеріали XI Всеукраїнської наук.-практ. онлайн-конф., м. Київ, 12 грудня 2024 р.* Київ: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. С. 165–167.
- Пустовалов та ін., 2023 – Пустовалов, В., Усатова, І., Король, Т., Супрунович, В., Халявка, Р. (2023). Обґрунтування комплексної оцінки фізичної підготовленості школярів середнього шкільного віку в умовах постковідного та воєнного періодів. *Освіта. Інноватика. Практика, 4(13): 61-67. Doi: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-008*
- Титович та ін., 2020 – Титович, А.О., Тomenko, O.A., Головченко, О.І., Востоцька, І.Ф. (2020). Індивідуалізація тренувального процесу на основі врахування психічного стану спортсменів: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. 168 с. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/10263>
- Товстоног, Науменко, 2010 – Товстоног, О.Ф. Науменко, В.С. (2010). Особливості побудови та індивідуалізації підготовки спортсменів на різних етапах багаторічної підготовки. *Молода спортивна наука України, 1: 317-321.*
- Усатова, Король, Ведмедюк, 2024 – Усатова, І., Король, Т., Ведмедюк, А. (2024). Міждисциплінарний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки», 1: 51-57. Doi: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-51-57*
- References**
- Afuzova, Naydonova, Krotenko, 2023 – Afuzova, H., Naydonova, G., Krotenko, V. (2023). A study of Ukrainian first-year students' resilience at the stage of adaptation to training and professional activities under martial law. *Studies in Comparative Education, 1(45): 4-12.*
- Bagas, O., Shynkaruk, V., Tkachyk, I. (2025). The use of digital technologies in physical education. *Prospects and innovations of science, 1(47): 200-209. Doi: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-200-209 [in Ukr].*
- Bondarchuk, N. (2024). Current directions of improvement and development of the physical education system in Ukraine in the near future. *Sport Science Spectrum, 1: 68-73. Doi: https://doi.org/10.32782/spectrum/2024-1-11 [in Ukr].*
- Havryshko, S., Hvozdetska, S., Prykhodko, I. (2023). Modern physical education system in higher education institutions. *Scientific Journal of Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Series 15, 8(168): 29-32. Doi: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.8(168).05 [in Ukr].*
- Hryban, H.P. (Ed.). (2020). Physical education: Problems and prospects [Monograph]. In H.P. Hryban (Ed.). Zhytomyr: Ruta. 384 p. <http://eprints.zu.edu.ua/32273/1/Gryban-monografiya.pdf> [in Ukr].
- Ermakova, T., Lutsky, V., P'yatnytska, D., Nesen, O. (2023). Motivation for physical activity of university students living in war conflict zones in Ukraine. *Pedagogy of Health, 2(2): 74-82. Doi: https://doi.org/10.15561/health.2023.0204.*
- Lisniak, A., Pozhydaiev, M. (2024). Physical training of cadets of higher education institutions under specific learning conditions during martial law in Ukraine. *Scientific Collection «InterConf», 204: 290-296. URL: https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/6509 [in Ukr].*
- Muntian, V. S. (2022). Modeling of athletes' training and competitive activities and causes of conflict of interest. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sports), 5(150): 68-74. Doi: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.5(150).14 [in Ukr].*
- Nazymok, V., Martynov, Yu. (2024). Interdisciplinary integration in shaping students' health culture and teacher competence in physical education. *Scientific Journal of Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Series 15, 9(182): 247-250. Doi: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.9(182).46 [in Ukr].*
- Permiakov, O., Onishchuk, L., Yopa, T., Ostapov, A. (2020). Modern physical education system in higher education institutions. *Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodological Aspects, 13: 102-112. Doi: https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.2020.222853 [in Ukr].*
- Pidopryhora, M., Prontenko, V., Malets, R., Rayets, L., Trofymchuk, V., & Andriyash, V. (2024). Peculiarities of organizing the educational process in physical training and military-professional activities of female cadets in higher military educational institutions under martial law conditions. *Scientific Journal of the Ukrainian State University named after Mykhailo Dragomanov. Series 15, 2(174), 139-144. Doi: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.2(174).31 [in Ukr].*
- Pozmohova, N.V., Solomenchuk, K.S. (2024). The phenomenon of walking in maintaining psychological resilience of student youth during wartime. In *Physical education, sport and human health: experience, problems, prospects.* Proceedings of the 11th All-Ukrainian Scientific and Practical Online Conference (Kyiv, December 12, 2024). Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. PP. 165-167 [in Ukr].
- Pustovalov, V., Usatova, I., Korol, T., Suprunovych, V., Khaliavka, R. (2023). Justification of comprehensive assessment of physical fitness of middle school students in post-COVID and wartime conditions. *Education. Innovation. Practice, 4(13): 61-67. Doi: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-008 [in Ukr].*
- Tytovych, A.O., Tomenko, O.A., Holovchenko, O.I., Vostotska, I.F. (2020). Individualization of the training process based on athletes' mental state: Monograph. Sumy: A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University Publishing House. 168 p. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/10263> [in Ukr].
- Tovstonoh, O.F., Naumenko, V.S. (2010). Features of the structure and individualization of athletes' preparation at various stages of long-term training. *Young Sport Science of Ukraine, 1: 317-321 [in Ukr].*
- Usatova, I., Korol, T., Vedmediuk, A. (2024). Interdisciplinary approach in the professional training of future specialists. *Bulletin of Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University. Series: Pedagogical Sciences, 1: 51-57. Doi: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-51-57 [in Ukr].*

SADOVSKY Pavlo

Lecturer at the Department of Special Physical and Combat Training,
National Academy of the Security Service of Ukraine

BONDAROVYCH Oleh

Senior Lecturer at the Department of Special Physical and Combat Training,
National Academy of the Security Service of Ukraine

**CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF A MODERN SYSTEM
OF PHYSICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER MARTIAL LAW**

Summary. Contemporary scientific approaches to organizing physical training in higher education institutions have been analyzed in the context of the renewed educational paradigm and social demands for health-preserving and competence – based orientations. Under martial law, the increasing significance of physical training has been identified – not only as a means of developing physical endurance, but also as a tool for fostering psychological resilience and readiness to act in crisis situations – thus enhancing its strategic value within the higher education system.

Key principles for the conceptual reconsideration of the physical training system have been outlined, including individualization, variability, integration, technological adaptability, and a safety – oriented approach.

The rationale for shifting toward person-centered approaches has been substantiated, emphasizing their role in shaping a sustainable value-based commitment to a healthy lifestyle and mobilizing students' internal resources under conditions of uncertainty. Existing regulatory, institutional, and methodological factors influencing the effectiveness of physical training in higher education institutions during wartime have been examined, taking into account such constraints as distance learning, resource shortages, and the transformed structure of the educational process.

An algorithm of pedagogical interaction among participants in the physical education process has been de-


signed, with due regard to wartime realities. Practical mechanisms for implementing conceptual provisions into educational activities in higher education have been proposed, including the use of digital tools, simulation techniques, and blended learning formats.


The study's findings have been summarized in the form of evidence-based recommendations aimed at improving the content, formats, and methods of physical training for students in wartime conditions. The introduction of a flexible, adaptive, and digitally supported system of physical education is recommended as a factor contributing to the comprehensive development of students' personalities and their preparedness to act in the face of threats and social instability.

In conclusion, it is emphasized that the implementation of conceptual foundations for the modernization of physical training in higher education institutions under martial law increases its effectiveness, motivational appeal, and alignment with current challenges in education and society.

Keywords: physical training; martial law; educational paradigm; higher education institutions; health-preserving technologies; individualized learning; psychophysical resilience, safety competence.


Одержано редакцією 20.05.2025
Прийнято до публікації 30.05.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-171-176>

 <https://orcid.org/0000-0002-4771-6124>

ТІНЬКОВА Дар'я

докторка філософії, старша викладачка кафедри автоматизації
та комп'ютерно-інтегрованих технологій,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: tinkovads@vu.cdu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-5326-1840>

ТКАЧЕНКО Анна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри фізики,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: av_tkachenko7@ukr.net

УДК 37.091.3:004(045)

**РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ**

У статті розглядається проблема формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики як ключового компоненту їхньої професійної підготовки.

Підкреслюється, що попри нормативні вимоги, рівень сформованості цієї компетентності залишається недостатнім.

Проаналізовано наукові підходи до трактування поняття «дослідницька компетентність» у педагогіці та її структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, діяльнісно-поведінковий і оцінювально-рефлексивний.

Запропоновано освітній хакатон як ефективний інноваційний формат для розвитку дослідницької компетентності у міждисциплінарному контексті.

На прикладі навчального хакатону «Інклюзія в цифрі» продемонстровано поетапне впровадження ключових компонентів дослідницької діяльності: від мотивації та аналізу проблем до створення та презентації інклюзивних цифрових продуктів.

Описано кейсові завдання, що спрямовані на розв'язання актуальних освітніх викликів із врахуванням потреб дітей з особливими освіт-

німи потребами. Окрему увагу приділено критеріям оцінювання проектів і рефлексивному аналізу діяльності студентів.

Отримані результати свідчать про ефективність хакатону як дидактичного інструменту для інтеграції теорії та практики, розвитку критичного мислення, креативності та професійної самореалізації.

Ключові слова: майбутній учитель, вчитель інформатики, дослідницька компетентність.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх учителів інформатики в умовах реформування освіти потребує переосмислення змістових і технологічних підходів до формування їхніх ключових компетентностей. Однією з найбільш затребуваних у контексті сучасної освітньої парадигми є дослідницька компетентність, яка забезпечує здатність педагога здійснювати науково обґрунтовану аналітичну діяльність, приймати аргументовані рішення, використовувати методи педагогічного дослідження для розв'язання професійних завдань.

Попри нормативне закріплення вимог до здатності майбутнього вчителя здійснювати дослідницьку діяльність, у практиці вищої педагогічної освіти спостерігається недостатній рівень її сформованості. Часто дослідницька діяльність зводиться до виконання формальних академічних робіт без належного зв'язку з реальними професійними ситуаціями. Студенти не завжди мають можливість на практиці застосувати здобуті знання, провести повноцінне дослідження, апробувати результати та зробити висновки, релевантні до умов сучасної школи.

Наявна проблема потребує цілеспрямованого впровадження дидактичних рішень, що сприятимуть комплексному розвитку дослідницької компетентності, зокрема через інтеграцію міждисциплінарного підходу, формування критичного мислення, рефлексії та мотивації до інтелектуального зростання.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання формування дослідницької компетентності майбутніх учителів представлено у працях низки вітчизняних дослідників, зокрема Л. Бурчак розглядає дослідницьку компетентність майбутнього вчителя хімії, як «якість, яка проявляється в умінні спостерігати та аналізувати, висувати припущення, здійснювати дослідницьку роботу; в умінні проводити дослідження; підбивати підсумки та прогнозувати результат дослідницької діяльності в процесі навчання» (Бурчак, 2011). На думку О. Норкіної, дослідницька компетентність вчителя математики – це «якість педагога, яка виражаєть-

ся не лише, як вмотивованість та ціннісне ставлення вчителя до дослідницької діяльності, а й як необхідність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які задля підвищення якості математичної освіти учнів відображаються у готовності здійснювати власну дослідницьку діяльність» (Норкіна, 2017). С. Сисоєва та Л. Козак дослідницьку компетентність представляють як «особистісно-професійну якість фахівця, яка акцентується на мотивації щодо наукового пошуку, а також на особистісно-значущій якості дослідника, рівень володіння методологією дослідження, особливо, це виражається як здатність до творчої та інноваційної діяльності» (Сисоєва, Козак, 2017).

Таким чином, наукові джерела окреслюють підходи до розуміння й формування дослідницької компетентності, однак потребують подальшого розвитку щодо практичної реалізації цих підходів у підготовці майбутніх учителів інформатики, з урахуванням особливостей їхньої професійної діяльності.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та практична апробація використання освітнього хакатону як засобу формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти (Вчитель закладу загальної середньої освіти, 2024) компетентність «Здатність до інноваційної діяльності» передбачає сформовану готовність майбутнього педагога ініціювати, впроваджувати та реалізовувати інновації в освітньому процесі на основі глибоких теоретичних знань та практичних умінь. Реалізація цієї компетентності ґрунтується на засвоєнні ключових знань щодо наукових методів, рівнів і форм пізнання; сутності та характеристик освітніх інновацій; особливостей організації інноваційної педагогічної діяльності; методів роботи з різноманітними інформаційними джерелами. У практичному вимірі компетентність охоплює вміння застосовувати наукові методи пізнання у професійній діяльності, аналізувати інформацію щодо інновацій в освіті та умов їх упровадження, інтегрувати інноваційні підходи до власної педагогічної практики, а також збирати, систематизувати й ефективно використовувати інформацію у процесі дослідницької та освітньої роботи. Додатково важливими є соціальні й ціннісні аспекти, зокрема здатність до конструктивної взаємодії в професійних спільнотах із питань інноваційної діяльності, а також прояв авторитетності, самостійності, ака-

демічної доброчесності та пріоритетності розвитку нових ідей, методів і процесів у контексті сучасної освітньої реальності. Схиляємося до думки, що компетентність «Здатність до інноваційної діяльності» тожжна дослідницькій компетентності вчителя.

К. Степанюк трактує поняття дослідницької компетентності «як інтегральної характеристики особистості, яка містить сукупність вимог до самостійної пізнавальної діяльності, оволодіння способами діяльності у нестандартних ситуаціях та визначає готовність майбутніх учителів до їх використання у професійній діяльності» (Степанюк, 2012). М. Головань визначає дослідницьку компетентність як «цілісну, інтегративну якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, аналізі, прийнятті рішень та оцінці результатів дослідницької діяльності» (Головань, 2012). Структуру дослідницької компетентності за М. Голованем складають наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний, які взаємно обумовлені і взаємозв'язані між собою.

Для нашої роботи слушними є складові дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики визначені І. Криворучко:

– мотиваційно-ціннісний аспект дослідницької компетентності майбутнього педагога охоплює сукупність професійно-педагогічних цінностей, що формують усвідомлене ставлення здобувача освіти до важливості оволодіння дослідницькими навичками. Він також визначає рівень зацікавленості та внутрішньої готовності студента до активного впровадження дослідницької діяльності у професійну практику;

– інформаційно-змістовий компонент цієї компетентності включає фундаментальні знання з педагогіки, методології та інструментарію, необхідного для здійснення наукових досліджень. До нього входять також знання з сучасних методик викладання, психології, діагностики, а також методи й засоби аналізу педагогічних явищ;

– діялісно-поведінковий компонент відображає практичну сторону дослідницької діяльності майбутнього вчителя. Він включає організацію та реалізацію досліджень, розв'язання педагогічних завдань

творчого характеру, а також здатність адаптувати інноваційні підходи до конкретних освітніх ситуацій, використовуючи власні дослідницькі та аналітичні вміння;

– оцінювально-рефлексивний компонент проявляється через здатність до педагогічної рефлексії. У його межах майбутній педагог аналізує власну професійну діяльність з урахуванням вимог сучасної освіти, критично осмислює результати своєї роботи та на основі цього вдосконалює професійні практики (Криворучко, 2022).

З метою цілісного формування всіх зазначених компонентів дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики доцільним є впровадження активних навчальних форматів, що передбачають занурення здобувачів освіти у реальні чи змодельовані проблемні ситуації, пов'язані з педагогічною практикою. Одним із таких форматів, що ефективно сприяє розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики, є освітній хакатон – командна подія, під час якої студенти не лише розв'язують комплексні педагогічні завдання, а й опановують інструменти наукового пізнання, планування, аналізу та рефлексії (Шквирка, 2023).

У межах нашого дослідження було розроблено та проведено навчальний хакатон «Інклюзія в цифрі», структура й зміст якого були спрямовані на поетапне формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики відповідно до її ключових компонентів.

На першому, організаційно-мотиваційному етапі, який відповідає мотиваційно-ціннісному компоненту дослідницької компетентності, учасники проходили реєстрацію, формували команди, знайомилися з умовами та структурою заходу. Важливим завданням цього етапу було створення позитивного психологічного клімату та мотивація до участі, що сприяло усвідомленому ставленню студентів до важливості оволодіння дослідницькими навичками. Студенти самостійно обирали одну з шести запропонованих проблем цифрової інклюзії, сформульованих у форматі кейсів, демонструючи початковий рівень зацікавленості у впровадженні дослідницької діяльності у професійну практику.

Кейс 1. Проблема: У початковій школі деяким дітям важко запам'ятовувати табличку множення. Завдання: Створити просту інтерактивну гру або веб-сторінку, яка допоможе учням з різними особливостями навчання (наприклад, з проблемами з концентрацією уваги) весело та ефективно вивчати табличку множення за допомогою візуальних підказок, звукових ефектів або можливості змінювати темп гри.

Кейс 2. Проблема: Дітям з порушеннями мовлення може бути складно брати активну участь в усних обговореннях на уроках фізики. Завдання: Розробити простий додаток або веб-інструмент з кнопками-піктограмами, які б відображали основні фізичні поняття або відповіді на типові запитання. Це дозволить таким учням швидше та легше висловлювати свої думки та брати участь у дискусіях.

Кейс 3. Проблема: Учні з особливими освітніми потребами (наприклад, з розладами аутистичного спектру або труднощами з вербальною комунікацією) часто відчувають труднощі із запам'ятовуванням та розумінням нових, складних термінів з інформатики. Завдання: Створити чат-бот з візуальним інтерфейсом, який би дозволяв учням наочно бачити та чути пояснення основних термінів з інформатики, забезпечуючи візуальну та аудіо підтримку для кращого засвоєння матеріалу.

Кейс 4. Проблема: Деякі учні соромляться перепитувати вчителя, якщо не зрозуміли пояснення нової математичної теми. Завдання: Розробити простий чат-бот або веб-сторінку, де учні могли б анонімно задавати питання з математики та отримувати короткі, зрозумілі пояснення або посилання на додаткові ресурси.

Кейс 5. Проблема: Багато підлітків і навіть педагогів мають упередження або низький рівень обізнаності щодо інклюзивної освіти. Через це виникає неприйняття або байдужість до потреб учнів з ООП у класі. Завдання: Створити інтерактивний цифровий продукт, який доступною мовою пояснює суть інклюзії, розвінчує міфи, демонструє реальні історії успіху учнів з ООП, і мотивує молодь бути більш відкритою та емпатійною.

Кейс 6. Проблема: Більшість шкіл не проводять заходи на тему інклюзії, або вони мають формальний характер і не зацікавляють учнів. Завдання: Розробити цифровий інструмент (онлайн-гайд, платформа чи додаток) для організації шкільного інклюзивного тижня з готовими квестами, презентаціями, інфоматеріалами для учнів і батьків.

На другому, аналітико-дослідницькому етапі, відбувалося поглиблене вивчення обраної проблеми. Цей етап інтегрував інформаційно-змістовий і діяльнісно-поведінковий компоненти дослідницької компетентності. Студенти аналізували потреби цільової аудиторії, шукали інформацію про сучасні технологічні рішення, досліджували соціальні аспекти інклюзивного підходу. Використовуючи здобуті знання з педагогіки, методики викладання, аналізу даних, студенти здійснювали аналітичну

діяльність, формулювали освітні проблеми, обирали відповідні методи дослідження, критично оцінювали наявні практики. Такий підхід сприяв глибшому розумінню цифрової інклюзії та формуванню відповідального ставлення до ролі вчителя в інклюзивному середовищі.

Третій етап – проєктно-розробницький – виступає центральним операціональним блоком реалізації дослідницької компетентності, у межах якого здобувачі вищої освіти переходять від аналітичного осмислення проблеми до етапу матеріалізації ідей у формі цифрового освітнього продукту. Цей етап репрезентує безпосереднє застосування сформованих знань, умінь і навичок у практичній площині, що є свідченням високого рівня інтеграції інформаційно-змістового та діялісно-поведінкового компонентів дослідницької компетентності.

На цьому етапі відбувається розроблення інноваційного цифрового рішення, яке ґрунтується на попередньо сформульованій проблемі та результатах її міждисциплінарного аналізу. Учасники демонструють здатність до планування та організації спільної дослідницької діяльності, що передбачає декомпозицію завдань, розподіл ролей у команді, ефективне управління ресурсами часу та технологічними інструментами. Значна увага приділяється вибору інструментарію, який відповідає специфіці цільової аудиторії – учнів з особливими освітніми потребами. Це включає врахування принципів універсального дизайну в освіті, зокрема адаптацію інтерфейсу, кольорову гаму, використання мультимедійних компонентів, інтуїтивну навігацію тощо.

Процес створення цифрового продукту можна охарактеризувати як застосування інноваційних та евристичних методів проєктування, орієнтованих на вирішення конкретних педагогічних проблем. Такі методи передбачають використання елементів дизайн-мислення, Agile-підходів, швидкого прототипування та ітеративного вдосконалення рішення відповідно до зворотного зв'язку всередині команди. Пріоритетом є не лише технологічна функціональність продукту, а й педагогічна доцільність і емпатійність його впливу на користувача. У межах цього етапу студенти реалізують рефлексивно-креативну активність, що передбачає одночасне використання аналітичного та творчого мислення. Це дозволяє знаходити нестандартні шляхи вирішення проблеми, апробувати нові цифрові форми подання навчального матеріалу, адаптувати контент до потреб конкретної освітньої ситуації.

Загалом, проєктно-розробницький етап є ключовою фазою практичної апробації дослідницьких навичок студентів, яка забезпечує трансфер теоретичних знань у педагогічну практику, сприяє розвитку когнітивної гнучкості, креативності, цифрової грамотності, а також формує культуру співпраці, відповідальності та академічної доброчесності у процесі спільної розробки рішень.

Фінальний, презентаційно-рефлексивний етап об'єднав оцінювально-рефлексивний компонент дослідницької компетентності. Учасники презентували свої продукти перед суддями, пояснювали логіку прийнятих рішень, обґрунтовували їхню доцільність і відповідність заявленій проблемі. Захист включав демонстрацію функціональності продукту, аналіз досвіду командної роботи, визначення труднощів та шляхів подальшого вдосконалення проєкту. Під час рефлексивної сесії студенти аналізували власну діяльність, критично осмислювали досягнення, формували плани для майбутньої педагогічної практики.

Для забезпечення об'єктивного оцінювання результатів діяльності команд у межах хакатону було визначено чіткі критерії, які охоплювали як змістовий, так і функціональний аспекти розроблених рішень. Зокрема, враховувалося:

- відповідність отриманого результату заявленій проблемі та ступінь урахування потреб дітей з особливими освітніми потребами;
- зручність і простота використання створеного продукту;
- рівень оригінальності та креативності запропонованого рішення;
- працездатність прототипу та зручність його інтерфейсу;
- потенціал інтеграції продукту в освітній процес.

Оцінювання здійснювалося за бальною шкалою: 1 бал – часткове виконання критерію, 2 бали – повне виконання.

Окрім технічної реалізації, учасники повинні були дотримуватися вимог щодо оформлення презентацій проєктів. Кожна презентація мала включати такі структурні елементи:

- назву проєкту та склад команди;
- формулювання проблеми, на розв'язання якої спрямовано проєкт (із зазначенням конкретної цільової групи та обґрунтуванням актуальності);
- опис створеного продукту (тип, функціональне призначення, цільова аудиторія);
- демонстрацію взаємодії користувача з продуктом (у форматі відеозапису або живої презентації);

- перелік адаптивних характеристик, що забезпечують зручність використання продукту дітьми з ООП (наприклад, великі кнопки, спокійна кольорова гама, можливість регулювання гучності, наявність зрозумілих символів тощо);

- ідеї щодо перспектив подальшого розвитку проєкту.

Участь студентів у фінальному етапі сприяла формуванню здатності до самооцінювання та прийняття конструктивної критики, що є важливими проявами оцінювально-рефлексивного компонента дослідницької компетентності. Вони вчилися не лише демонструвати результати, але й осмислювати шлях, яким досягали цілей, аналізувати ефективність прийнятих рішень, а також прогнозувати можливі напрями розвитку власного продукту. Такий підхід забезпечив перехід від ситуативного виконання завдань до усвідомленого дослідницького мислення, орієнтованого на сталий професійний розвиток.

Загалом, структура навчального хакатону «Інклюзія в цифрі» дозволила забезпечити поетапний, цілісний розвиток дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики в міждисциплінарному контексті. Через поєднання когнітивних, операційних і рефлексивних практик було досягнуто глибшого розуміння природи дослідницької діяльності, її значення в освітньому процесі, а також важливості цифрової інклюзії як сучасного педагогічного виклику. Отримані результати демонструють ефективність використання хакатон-формату як інноваційного освітнього середовища для розвитку дослідницької ініціативності, командної взаємодії та професійної самореалізації майбутніх педагогів.

Висновки. Застосування освітнього хакатону у процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики довело свою ефективність як дидактичного рішення для формування дослідницької компетентності. Поетапна структура хакатону дозволила інтегрувати мотиваційні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні складові дослідницької діяльності, забезпечуючи умови для усвідомленого й цілеспрямованого набуття дослідницького досвіду. Результати проведеного заходу засвідчують доцільність подальшого впровадження подібних активних освітніх форматів у підготовку майбутніх педагогів, особливо в умовах потреби в інноваційних підходах до цифрової інклюзії та сталого професійного розвитку.

Список бібліографічних посилань

- Бурчак, Л.В. (2011). Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Полтава. 20 с.
- Головань, М.С. (2012). Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(23): 196–205.
- Криворучко, І.І. (2022). Зміст поняття «дослідницька діяльність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Наукові інновації та передові технології*, 6(8): 174–183.
- Криворучко, І.І. (2022). Місце дослідницької компетентності майбутнього вчителя інформатики в системі ключових компетентностей. *Modernі aspekty vedy*, 25: 211–220.
- Норкіна, О.В. (2017). Розвиток дослідницької компетентності вчителів математики засобами інформаційно-комунікативних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Умань. 23 с.
- Вчитель закладу загальної середньої освіти, 2024 – Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: затв. наказом Міністерства освіти і науки України №1225 від 29.08.2024. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf.
- Сисова, С.О., Козак, Л.В. (2016). Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навч. посіб. Київ: Едельвейс. 156 с.
- Степанюк, К. (2012). Дослідницька компетентність як складова дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. *Витоки педагогічної майстерності*, 9: 271–275.
- Швирка, В.М. (2023). Освітній хакатон як технологія формування Soft Skills у здобувачів вищої освіти. *Грааль науки*, 28: 373–376.
- Burchak, L.V. (2011). Formation of research competence of a future chemistry teacher in the system of higher education: abstract of the Ph.D Dissertation in Pedagogy. 20 p. Poltava. [in Ukr.]
- Holovan, M.S. (2012). A model of forming research competence of future professionals in the process of vocational training. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 5(23): 196–205. [in Ukr.]
- Kryvoruchko, I.I. (2022). The concept of «research activity» in national and international literature. *Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 6(8): 174–183. [in Ukr.]
- Kryvoruchko, I.I. (2022). The place of research competence of a future computer science teacher in the system of key competences. *Modern Aspects of Science*, 25: 211–220. [in Ukr.]
- Norkina, O.V. (2017). Development of research competence of mathematics teachers by means of information and communication technologies: abstract of the Ph.D Dissertation in Pedagogy. Uman. 23 p. [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://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf. [in Ukr.]
- Sysoieva, S.O., & Kozak, L.V. (2016). Development of research competence of higher education teachers: Textbook. Kyiv: Edelweiss Publishing Enterprise. 156 p. [in Ukr.]
- Stepaniuk, K. (2012). Research competence as a component of research skills of future primary school teachers. *Origins of Pedagogical Mastery*, 9: 271–275. [in Ukr.]
- Shvyrka, V.M. (2023). Educational hackathon as a technology for forming soft skills in higher education students. *Grail of Science*, 28: 373–376. [in Ukr.]

TINKOVA Daria

Ph.D, Senior Lecturer at the Department of Automation and Computer-Integrated Technologies,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

TKACHENKO Anna

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Physics Department,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS

Summary. The professional training of future computer science teachers under educational reform requires a rethinking of the content and technological approaches to forming their key competencies. One of the most in-demand competencies today is research competence, which enables teachers to conduct scientifically grounded analytical activities and make evidence-based pedagogical decisions. Despite its normative inclusion, in practice, research competence among students is often limited to formal academic tasks without connection to real professional situations. There is a lack of opportunities for students to apply their knowledge in full-fledged research, test results, and draw conclusions relevant to modern school conditions.

The aim of this article is to theoretically justify and practically implement the educational hackathon as a means of forming the research competence of future computer science teachers.

The study involved designing and conducting the educational hackathon «Inclusion in Digital», which was structured according to the components of research competence: motivational-value, cognitive, activity-behavioral, and evaluative-reflective.


The hackathon was implemented in four stages: organizational-motivational, analytical-research, project-development, and presentation-reflective. Students selected real inclusive educational problems and created digital products (apps, chatbots, games) to address them. During the process, they applied scientific research methods, analyzed needs, planned and implemented solutions, presented and evaluated outcomes, and engaged in professional reflection.


The scientific novelty lies in applying the hackathon format as a structured interdisciplinary environment for the consistent and comprehensive development of research competence in future teachers.

The results confirm the effectiveness of educational hackathons in integrating motivational, cognitive, activity, and reflective components of research competence and recommend further implementation of such formats in teacher education.

Keywords: future teacher, computer science teacher, research competence.

Одержано редакцією 11.06.2025
Прийнято до публікації 24.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-177-184>

 <https://orcid.org/0009-0000-2938-0199>

КИЯШКО Святослав

аспірант кафедри управління та освітніх технологій,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
e-mail: s.kyashko@nubip.edu.ua

УДК 37.091.12:005.963.1:004.8(045)

ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Досліджено сучасний практичний стан підготовки керівників закладів освіти до впровадження систем штучного інтелекту (ШІ) у професійну діяльність.

Розглянуто як міжнародний, так і національний досвід запровадження інструментів ШІ у сферу освітнього управління.

Особливу увагу приділено аналізу актуальних ініціатив, освітніх програм, курсів підвищення кваліфікації, що спрямовані на розвиток цифрової грамотності та управлінських компетентностей у сфері ШІ.

Виокремлено ключові напрями використання ШІ в освітньому менеджменті, зокрема автоматизацію адміністративних процесів, прийняття рішень на основі даних, цифрову аналітику, адаптивне навчання та комунікацію.

Зроблено акцент на важливості формування ШІ-грамотності як складника цифрової компетентності сучасного керівника.

Окреслено виклики, з якими стикаються керівники закладів освіти при спробах застосування ШІ-технологій: брак системної підготовки, нерівний доступ до ресурсів, етичні дилеми та нормативна нерегульованість.

Сформульовано висновки щодо актуального рівня готовності освітніх управлінців до роботи з ШІ і запропоновано напрями вдосконалення освітньої політики в цій сфері.

Ключові слова: керівник закладу освіти; штучний інтелект; цифрова компетентність; цифровізація; інновації в освіті.

Постановка проблеми. Штучний інтелект (ШІ) стрімко трансформує різні сфери життя, і освіта не є винятком. Для керівників закладів освіти впровадження ШІ обіцяє як значні можливості, так і нові виклики. З одного боку, технології ШІ здатні революціонізувати управлінські процеси, підвищити ефективність адміністрування, покращити якість навчання та підсилити аналітичне обґрунтування рішень. Наприклад, автоматизація рутинних завдань і персоналізація навчання за допомогою ШІ можуть суттєво змінити підхід до роботи освітніх інституцій. З іншого боку, інтеграція ШІ в освіту ставить перед управлінцями складні питання етики, відповідальності та адаптації до нових технологій. Наразі впровадження ШІ у діяльність навчальних закладів часто є фрагментарним і не до кінця зрозумілим для багатьох керівників. Це зумовлює потребу в цілісній підготовці

керівних кадрів до роботи з ШІ, аби ефективно використати потенціал технологій і мінімізувати ризики.

Мета статті – проаналізувати поточний практичний стан підготовки керівників закладів освіти до застосування систем ШІ у професійній діяльності. Основна увага приділяється реальним програмам, курсам, ініціативам і прикладам впровадження ШІ в процес підготовки керівників у закладах вищої освіти України та інших країнах (особливо англомовних), де є відповідні дані.

Завдання дослідження: проаналізувати сучасний стан підготовки керівників закладів освіти до використання систем штучного інтелекту (ШІ) у професійній діяльності; виявити основні напрями застосування ШІ в освітньому менеджменті та визначити компетентності, необхідні для ефективного впровадження цих технологій; ознайомити з актуальними міжнародними та національними ініціативами, спрямованими на розвиток цифрової та ШІ-грамотності керівників освітньої сфери.

У процесі дослідження використано такі методи: теоретичний аналіз – для вивчення наукової літератури, нормативних документів, програм підготовки керівників закладів освіти, а також рекомендацій міжнародних організацій щодо використання ШІ в освіті; порівняльний метод – для зіставлення підходів до підготовки освітніх лідерів до роботи з ШІ в Україні та за кордоном; контент-аналіз – для опрацювання інформаційних джерел (вебінарів, онлайн-курсів, інструкцій МОН, публікацій), що стосуються теми застосування ШІ в управлінській діяльності; систематизація й узагальнення – для виокремлення основних напрямів, проблем і перспектив розвитку ШІ-компетентності керівників у галузі освіти.

Виклад основного матеріалу. В Україні, станом на 2025 рік, лише починають з'являтися цільові державні освітні програми, присвячені саме підготовці керівників закладів освіти до використання ШІ. Традиційно підвищення кваліфікації директорів шкіл та інших керівників освітніх установ здійснюється через курси при за-

кладах післядипломної освіти або спеціальні програми, затверджені МОН. Наприклад, МОН України затвердило Типову програму підвищення кваліфікації новопризначених директорів шкіл (Програма підвищення кваліфікації керівників, 2022).

Проте зміст таких програм донедавна зосереджувався переважно на педагогіці, менеджменті, нормативно-правових аспектах та загальній цифровій грамотності, не виокремлюючи питань штучного інтелекту. В рамках цифровізації освіти окремі модулі можуть охоплювати сучасні ІКТ, але без детальної уваги до ШІ як окремої теми.

Лише останнім часом з'явилися ініціативи, що прямо адресують навчання керівників закладів освіти до використання ШІ. Зокрема, у червні 2025 року заплановано проведення Всеукраїнського практичного онлайн-курсу «Штучний інтелект в освіті», організованого ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» спільно з партнерами. Цей дводенний інтенсив має на меті ознайомити освітян (у т.ч. керівників) з роллю ШІ в сучасній освіті, його можливостями, викликами та перспективами, а також навчити інтегрувати інструменти ШІ у професійну діяльність педагогів і адміністрацій (Всеукраїнський практичний онлайн-курс «Штучний інтелект в освіті» (18–19 червня 2025 р.) під патронатом Інституту модернізації змісту освіти). Хоч курс орієнтований на широке коло освітян, для керівників він є однією з перших практичних можливостей підвищити кваліфікацію саме в напрямі ШІ (Штучний інтелект в освіті, 2025).

Крім того, Міністерство освіти і науки спільно з Міністерством цифрової трансформації України у 2025 році розробили офіційні рекомендації щодо відповідального використання ШІ у закладах вищої освіти (Рекомендації щодо впровадження ШІ в ЗВО, 2025). Цей документ містить поради для різних цільових аудиторій – викладачів, студентів, дослідників, а також адміністрацій ЗВО. Зокрема, для керівників університетів рекомендовано використовувати ШІ для оптимізації адміністративних процесів, таких як автоматизоване заповнення документації, надання відповідей на типові запитання студентів тощо. Таким чином, на державному рівні визнано, що цифрова трансформація освіти неможлива без ШІ, і керівні кадри мають адаптуватися до нових трендів, впроваджуючи кращі світові практики, аби забезпечити конкурентоспроможність закладів освіти. Аналогічні рекомендації наразі розробляються й для середньої освіти – в травні 2024 р. було представлено проєкт методичних рекомендацій щодо впровадження ШІ в школах

(Рекомендації щодо запровадження ШІ в ЗЗСО, 2024). Попри ці кроки, системна інтеграція тематики ШІ у програми підготовки та підвищення кваліфікації директорів шкіл в Україні поки на ранній стадії впровадження.

Стосовно міжнародного досвіду, у світі, особливо в англomовних країнах, спостерігається активізація зусиль з навчання освітніх лідерів ефективному застосуванню ШІ. Так, у США професійні організації та університети запроваджують спеціалізовані курси та тренінги для директорів шкіл і адміністраторів. Прикладом є онлайн-курси та вебінари про ШІ для лідерів шкіл. Асоціація шкільних керівників штатів (наприклад, Вашингтонська асоціація шкільних директорів) пропонує серію безкоштовних вебінарів, присвячених розумінню і використанню ШІ у школах (Tyson, Sauers, 2021). Окремі вищі започатковують програми підвищення кваліфікації з питань ШІ в освітньому менеджменті. Зокрема, Університет Каслтон (Вермонт, США) влітку 2025 р. проводить 6-тижневий очно-дистанційний курс «Інтеграція ШІ в керівництво K-12» в межах програми для освітніх лідерів. Цей 3-кредитний курс охоплює базові знання про ШІ та практичні застосування в освітньому лідерстві: розгляд етичних аспектів, опанування прийняття рішень на основі даних, огляд інструментів ШІ для підтримки викладання, а також стратегії впровадження ШІ-ініціатив у школах (Aigner, 2025). Програма спирається на рекомендації Міжнародного товариства з технологій в освіті (ISTE) для шкільних лідерів щодо ШІ, передбачає обговорення кейсів, практичні завдання та рефлексії. Це дає керівникам шкіл можливість набутти впевненості у використанні ШІ для підвищення ефективності управління і навчального процесу.

Подібні курси з'являються і в Європі. Наприклад, в межах програм ЄС Erasmus+ для освітян проводяться тренінги «AI for School Leaders», де директора та завучі шкіл з різних країн вивчають, як інтегрувати інструменти штучного інтелекту в управління школою та навчання (Sposato, 2025). Такі курси приділяють увагу практичним навичкам (напр., використання чат-ботів, аналітики успішності учнів) та обміну досвідом між учасниками. Таким чином, на міжнародному рівні формується розуміння, що лише технічного впровадження ШІ недостатньо – освітні лідери мають бути спеціально підготовлені, щоб очолювати ці зміни. Хоча поки що такі програми не є масовими, їхня поява свідчить про зростаючий запит на підготовку керівників до роботи з ШІ у різних країнах.

Проте, попри наявність окремих ініціатив, у цілому більшість керівників у світі ще не пройшли системної підготовки з ШІ. Дослідження свідчать, що значна частина директорів шкіл вже самостійно почала експериментувати з ШІ, але роблять це без належних політик чи навчання. За опитуванням Rand Corporation, у 2023–24 навчальному році в США 58% шкільних директорів використовували ті чи інші ШІ-інструменти у роботі, проте лише 18% з них отримали від своїх шкільних округів офіційні рекомендації чи навчання щодо цього (Merod, 2025). Серед найбільш поширених способів використання – підготовка та редагування управлінських розпоряджень (наказів, листів), спрощення адміністративних задач, допомога у підборі персоналу, підтримка систем оцінювання і професійного розвитку вчителів, а також демонстрація педагогам, як ШІ можна інтегрувати у викладання. Така ситуація – активне впровадження «знизу» при нестачі формальної підтримки «згори» – вказує на те, що системи підготовки керівників відстають від практичних потреб. У відповідь деякі урядові та професійні структури починають розробляти політики та курси щодо ШІ для освітніх лідерів, проте це лише зародок майбутньої більш масштабної підготовчої роботи.

Щоб зрозуміти, які навички мають опанувати керівники для ефективного застосування ШІ, розглянемо сфери управлінської діяльності, де штучний інтелект вже знаходить практичне застосування. Сучасні дослідження сформували таксономію напрямів, у яких ШІ може посилити освітнє лідерство. Зокрема, у 2025 р. було запропоновано комплексну класифікацію з десяти напрямів застосування ШІ у діяльності керівництва закладів освіти. До неї увійшли такі ключові домени: адміністративна ефективність, персоналізоване навчання, удосконалення викладання, прийняття рішень та формування політики, сервіси підтримки здобувачів освіти, організаційне лідерство і стратегічне планування, управління та відповідність вимогам, взаємодія з громадою і комунікація, етичне лідерство в сфері ШІ, а також ініціативи рівності та інклюзії (Sposato, 2025). Така широка класифікація підкреслює, що ШІ може пронизувати практично всі аспекти роботи керівника освітнього закладу – від суто адміністративних функцій до стратегічного розвитку і забезпечення рівного доступу.

Впровадження систем ШІ у освітнє управління неможливе без відповідної компетентності самих керівників (Бодом, 2020). Здатність ефективно використовувати

інтелектуальні технології впирається у широкий спектр знань, навичок і установок, які нині дедалі частіше об'єднують під поняттями «цифрова компетентність», «інформаційна грамотність», «управлінська ІКТ-компетентність» тощо. Нижче розглянемо, які саме компетентності потрібні керівникам для успішної інтеграції ШІ, та що відомо про стан і розвиток цих компетентностей.

Цифрова компетентність керівників закладів освіти охоплює теоретичне володіння сучасними цифровими технологіями, розуміння їх потенціалу в освіті та вміння застосовувати їх у професійній діяльності. Згідно з дослідженнями, цифрова компетентність стала невід'ємною складовою загальної професійної компетентності педагога і керівника в сучасних умовах. Ще у 2018 р. UNESCO оновило глобальну Рамку ІКТ-компетентностей для вчителів (ICT CFT), де чітко обґрунтовано набір цифрових компетентностей, необхідних освітянам (UNESCO ICT Competency, 2018). Українські науковці адаптують ці підходи: зокрема, в теоретичних роботах НАПН України наголошено, що цифрова компетентність керівників закладів загальної середньої освіти є важливою проблемою педагогічної теорії і практики, і її розвиток має відбуватися системно. Штучний інтелект, у свою чергу, розглядається як складова цифрової компетентності. В методичних рекомендаціях МОН зазначено, що ШІ-компетентність є органічною частиною цифрової компетентності педагога (Рекомендації щодо впровадження ШІ в ЗВО, 2025). Хоч професійні стандарти поки окремо не виписують компетентність у сфері ШІ, вона проявляється через вміння використовувати цифрові технології для розв'язання педагогічних і управлінських завдань. Тобто, якщо керівник має високий рівень загальної цифрової культури, він, ймовірно, буде готовий опанувати й інструменти ШІ.

Окрім технічної обізнаності, керівнику необхідні управлінські навички роботи з інформацією та даними. В епоху ШІ це набуває особливого значення: керівник має розуміти основи роботи алгоритмів, усвідомлювати можливості і ризики аналізу даних. З'являється поняття «data-центричне управління» (data-driven management) – прийняття рішень на основі доказів із даних. Для цього лідер освіти повинен вміти інтерпретувати візуалізації, основні статистичні показники, розуміти концепції на зразок кореляції, прогностичної моделі тощо. Наприклад, якщо аналітична панель на базі ШІ показує, що ймовірність відрахування певного студента 80%,

керівник повинен і розуміти, як цей показник отримано, і не піддатися упередженням (тобто не «клеїмувати» студента завчасно), а використати це як сигнал для підтримки. Інформаційна грамотність також включає вміння оцінити якість даних і надійність джерел. Адже ШІ-системи можуть давати хибні рекомендації, якщо дані неправильні або алгоритм упереджений. Отже, критичне мислення у роботі з даними – важлива компетентність керівника.

Керівник також відповідає і за етичну сторону використання технологій у закладі. Тому йому необхідні знання та установки, пов'язані з відповідальним використанням ШІ. Це передбачає розуміння ризиків: проблеми приватності, загрозу упередженості алгоритмів (bias), можливість зловживань (наприклад, генерування фейкових зображень чи текстів) тощо. Керівник має бути готовим розробляти політики і інструкції для персоналу і учнів щодо того, що дозволено, а що ні при використанні ШІ. Для цього він сам повинен володіти етично-правовими знаннями у сфері цифрових технологій (законодавство про захист даних, авторське право у випадку ШІ-контенту, питання академічної доброчесності).

Що стосується поточного стану формування компетентностей, то на практиці рівень цифрової та управлінської компетентності керівників освітніх закладів дуже різниться. В Україні, згідно з дослідженнями, значна частина керівників шкіл потребує підвищення рівня цифрової грамотності та освоєння сучасних технологій. Хоча молодше покоління керівників більш впевнено користується комп'ютерами, багато хто не має досвіду роботи з великими масивами даних чи спеціалізованими програмами. Це усвідомлюється і на рівні держави, зокрема, у Концепції розвитку цифрових компетентностей (2021) визначено необхідність навчати не лише вчителів, а й директорів користуванню онлайн-інструментами, електронними журналами, системами електронного документообігу тощо (Концепція розвитку цифрових компетентностей, 2021).

Платформа «Дія.Освіта» пропонує безоплатні курси з цифрової грамотності, в т.ч. для освітян, де окремо згадується й компетентність роботи з ШІ-сервісами. Тобто, база для формування потрібних компетентностей закладається через загальні програми цифрової освіти. Проте специфічна «ШІ-грамотність» керівників поки що формується переважно у форматі разових заходів – семінарів, вебінарів, розсилок з рекомендаціями (Штучний інтелект в освіті, 2025).

Як було зазначено вище, у світі стандарти технологічного лідерства розробляють професійні асоціації. Наприклад, ISTE Standards for Education Leaders (2018) акцентують, що керівники повинні вміти керувати цифровою трансформацією, використовувати дані для покращення школи, забезпечувати справедливий доступ до технологій і формувати культуру інновацій (ISTE Standards, 2018). Ці стандарти фактично окреслюють компетентнісний портрет сучасного директора, і інтеграція ШІ стає його невід'ємною частиною. Наявність таких рамок означає, що програми підготовки освітніх управлінців (магістерські програми з освітнього менеджменту, курси підвищення кваліфікації) поступово включатимуть модулі, спрямовані на розвиток цифрових та data-центричних компетентностей.

Отже, готовність керівників до використання ШІ багато в чому залежить від рівня їхньої цифрової та управлінської компетентності. Формування цієї основи – необхідна умова успішного впровадження інновацій. Наразі спостерігається розуміння цього на політичному та науковому рівнях, проте практичні кроки (масове навчання, сертифікація компетентностей у сфері ШІ) тільки починаються.

Останні роки пройшли під знаком технологій штучного інтелекту, які безпосередньо впливають на сферу освіти і, відповідно, на роботу керівників. Розглянемо найактуальніші технологічні тренди, які інтегрують компоненти ШІ і з якими вже сьогодні стикаються освітні лідери.

З кінця 2022 р. широкого поширення набули великі мовні моделі (LLM) та генеративний ШІ на кшталт GPT-3.5/4 (базові моделі ChatGPT), Gemini, Claude та ін. Ці генеративні ШІ-моделі здатні створювати зв'язний текст за запитом, відповідати на питання, генерувати коди програм, зображення (моделі DALL-E, Midjourney) тощо. Для освіти їхній вплив колосальний: учні та студенти почали використовувати ChatGPT для написання есе (ChatGPT, 2022), вирішення задач, що стало викликом для академічної доброчесності. Керівники навчальних закладів були вимушені негайно реагувати на цей тренд. По-перше, розробляти та впроваджувати політики щодо використання генеративного ШІ: десь його забороняють при виконанні навчальних робіт, десь навпаки – інтегрують як інструмент (навчаючи як правильно користуватись). По-друге, самі керівники можуть отримати користь від LLM у своїй роботі. Як згадувалося, значна частина директорів вже використовує ті ж ChatGPT для підготовки листів, звітів, планів – тобто для автоматизації

зації рутинних комунікацій. Наприклад, директор може попросити мовну модель відредагувати офіційний лист або згенерувати проект розкладу на основі введених даних. Великим плюсом LLM є також можливість швидко отримувати довідкову інформацію та аналіз: керівник може ставити моделі питання про освітню політику, шукати ідеї для вирішення проблем (наприклад, «як інші школи борються з прогулами»). Звісно, відповіді ШІ треба перевіряти, але як стартова точка вони безцінні. Отже, генеративний ШІ – це і загроза, і ресурс для освіти, і від грамотності керівника залежить, чи стане він проблемою, чи інструментом розвитку.

Системи підтримки прийняття рішень (decision support systems). Ці системи існували й раніше, але з доповненням ШІ стали значно розумнішими. Для керівника закладу освіти системи підтримки рішень можуть, наприклад, підказувати оптимальний розподіл бюджету, моделюючи різні варіанти витрат і прогнозуючи, як це позначиться на ключових показниках (набір студентів, якість освіти). У шкільному менеджменті з'являються системи рекомендацій для кадрових рішень – на основі даних про ефективність учителів, залученість учнів та результативність навчання алгоритм може радити, як скласти розклад, щоб сильні педагоги працювали з групами, де це найдоречніше, або які курси підвищення кваліфікації матимуть найбільший ефект. Трендом є інтеграція таких рекомендацій у єдині панелі керівника (Hurter, 2024): в ідеалі директор має постійно моніторити ключові метрики школи та автоматичні поради «На що звернути увагу цього тижня». Хоча повністю реалізованих рішень поки обмаль, прототипи демонструють значний потенціал. Важливо, що рішення залишається за людиною, а ШІ виступає аналітиком і радником.

Трендом останніх років стало використання хмарних сервісів (SaaS) для освітньої аналітики. Великі корпорації (Microsoft, Google, Amazon) та спеціалізовані стартапи пропонують школам і університетам платформи «з коробки» з елементами ШІ, які не потребують власних серверів чи команд розробників. Наприклад, Microsoft Education Insights – це сервіс, вбудований у Microsoft Teams, що дозволяє адміністраторам відстежувати залученість учнів у дистанційному навчанні, виконання завдань, визначати, хто з учнів може потребувати додаткової уваги (Educator's guide to Insights, 2025). Інший приклад – Google Cloud Education: набір інструментів для збору й аналізу освітніх даних у хмарі, з використанням алгоритмів машинного

навчання для прогнозів і кластеризації (Google Cloud, 2025). Такі сервіси стали трендом, оскільки вони роблять передові ШІ-технології доступними навіть для невеликих шкіл – достатньо підписатися на сервіс. Для керівників це полегшує впровадження: не треба самим розробляти рішення, можна скористатися готовим. Водночас це вимагає нових компетенцій у сфері управління ІТ-впровадженнями: потрібно розібратися з умовами користування сервісом, питаннями безпеки даних, навчити персонал ним користуватись. В Україні цей тренд тільки набуває популярності – деякі заклади впроваджують Google Workspace for Education з елементами аналітики, проте масового використання хмарних ШІ-сервісів ще немає. У перспективі, з розвитком цифрової інфраструктури, такі сервіси можуть стати основою для національних систем (наприклад, «Єдина школа» (Єдина школа, 2019) з модулями штучного інтелекту для моніторингу успішності).

Хоч ІоТ не є суто ШІ, але у поєднанні з елементами штучного інтелекту утворює «розумне» освітнє середовище – ще один тренд, на який варто зважати керівникам, особливо у вищій освіті. Смарт-кампуси обладнуються датчиками (від електронних перепусток до сенсорів температури і завантаженості аудиторій), а зібрані дані аналізуються ШІ. Це дозволяє адміністрації оптимізувати керування ресурсами: автоматично регулювати опалення/освітлення залежно від присутності людей, планувати прибирання та ремонт на основі фактичного використання приміщень, швидко реагувати на надзвичайні ситуації (система сама виявить задимлення або витік води і сповістить відповідального). Для керівника це означає новий рівень оперативного управління інфраструктурою, підвищення безпеки та економії коштів. В освіті такі системи поки що не надто поширені через брак фінансування, але окремі елементи (електронні пропускні системи з аналітикою відвідувань, камери з комп'ютерним зором для безпеки) вже впроваджуються. Цей тренд інтегрує ШІ-компоненти (розпізнавання образів, інтелектуальний аналіз потоків) і потребує від керівника розуміння питань кібербезпеки і конфіденційності, адже оперувати такими даними треба відповідально.

Нарешті, не можна не згадати про тренд інтеграції ШІ в самі освітні методики, що змінює роль керівника як лідера змін. З'являються концепції «штучний інтелект у навчальному плані» – тобто включення основ ШІ до програм підготовки учнів, щоб формувати їхню ШІ-грамотність з ранніх

років. Керівники прогресивних шкіл ініціюють гуртки з основ програмування III, додають модулі критичного мислення щодо роботи алгоритмів. Так само у професійній освіті – впроваджуються навчальні програми з використанням симуляцій, віртуальних лабораторій на базі III, а керівники коледжів мають забезпечити ресурси та підготовку викладачів для цього (Kim, Wargo, 2025). Іншими словами, III стає частиною освітнього змісту, а не лише інструментом. Це вимагає від керівників стратегічного бачення, як органічно вплести ці інновації в освітній процес, не перешкоджаючи йому і зберігаючи якість.

Загалом сучасні технологічні тренди демонструють, що компоненти III проникають і в управлінські системи, і в навчальну діяльність. Керівник закладу освіти опиняється в ролі провідника цих інновацій: він має відслідковувати тренди, експериментувати з новими інструментами, оцінювати їхню ефективність і безпечність, навчати персонал, працювати із суспільними очікуваннями (пояснювати батькам, студентам, навіщо ті чи інші технології).

Проведений аналіз виявив, що підготовка керівників закладів освіти до застосування систем штучного інтелекту знаходиться на початковому етапі свого розвитку, з суттєвим розривом між потенціалом технологій і готовністю кадрів їх впроваджувати. З одного боку, існує розуміння на державному та науковому рівнях про необхідність такої підготовки: виробляються рекомендації для адміністрацій щодо використання III, розробляються концепції розвитку цифрових компетентностей, впроваджуються перші спеціалізовані курси і тренінги (як в Україні, так і за кордоном). З іншого боку, масова підготовка керівників ще не встигає за швидкістю розвитку III-технологій. Багато освітніх лідерів змушені навчатися «на ходу», шляхом самоосвіти і експериментів у своїх закладах, часто без належної методичної підтримки.

Реальні приклади показують, що керівники вже використовують III у роботі, хоч і несистемно: автоматизують складання документів, аналізують успішність учнів за допомогою наявних інструментів, впроваджують адаптивні платформи на свій ризик. Ці локальні ініціативи доводять ефективність III: є кейси успішного підвищення успішності учнів завдяки адаптивному навчанню, покращення процесів завдяки чат-ботам і аналітичним панелям. Але одночасно проявляються і проблеми: брак єдиних стандартів і політик, етичні дилеми, опір змінам з боку частини персоналу, нерівність у доступі до технологій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, практичний стан можна охарактеризувати як такий, що розвивається, з великим потенціалом і наявними «точками росту». Щоб цей потенціал реалізувати, доцільно:

– Інтегрувати тематику III у програми підготовки та підвищення кваліфікації керівників. Необхідно доповнити навчальні плани для магістрів з освітнього менеджменту та курси для директорів модулем про III в освіті. Він має включати як огляд технологій (адаптивні системи, аналітика, LLM), так і практику прийняття рішень з їх використанням, етичні кейси.

– Розробити національні рекомендації і стандарти. Подібно до цифрових стандартів, створити стандарт компетентності керівника в умовах цифровізації і III. Це зорієнтує як самих керівників, так і установи, що їх готують, на конкретні цілі (наприклад, керівник має вміти аналізувати звіт з системи навчальної аналітики, або розробити план впровадження III-інструменту в школі).

– Поширювати кращі практики та успішні кейси. Важливо демонструвати реальні історії (українські й міжнародні), де застосування III керівниками дало позитивний ефект – підвищило ефективність роботи закладу, зекономило ресурси чи покращило результати учнів. Це надихне інших і знизить страх перед технологіями.

– Забезпечити підтримку та ресурси. Підготовка має бути підкріплена інфраструктурно. Тобто, окрім навчання, заклади повинні отримувати доступ до апробованих інструментів (наприклад, держава могла б рекомендувати перелік перевірених III-сервісів для шкіл), фінансову підтримку на їх впровадження, технічну допомогу. Інакше знання не перейдуть у практику.

– Приділити увагу етиці та зміні мислення. Як свідчать дослідження, успішне лідерство в умовах III потребує цифрового мислення (digital mindset) і готовності до інновацій. Тому навчальні ініціативи повинні не лише інформувати про технології, а й працювати над формуванням у керівників відкритості до змін, вміння керувати нововведеннями, залучати колектив до цих процесів.

Підсумовуючи, перехід до ери штучного інтелекту в освіті ставить нові вимоги до керівників, і система їхньої підготовки має швидко адаптуватися. На сьогодні зроблені перші кроки – як на рівні державної політики (рекомендації, концепції цифровізації), так і у вигляді окремих навчальних проєктів. Однак попереду велика робота зі створення цілісної системи розвитку компетентностей освітніх лідерів у сфері III.

Інвестиції в цю сферу є стратегічно важливими, адже від того, наскільки готовими будуть керівники шкіл і університетів до розумного використання ШІ, залежить успішність цифрової трансформації всієї освіти.

Список бібліографічних посилань

- Бодом, 2020 – Бодом, Г. (2020). Теоретичні основи управління розвитком цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти як проблема в педагогічній теорії та освітній практиці. *Імідж сучасного педагога*, 4(193): 16–19.
- Єдина школа, 2019 – Система «Єдина школа» для закладів освіти: рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист МОН №1/11-9213 від 18.10.2019). *Єдина школа*. URL: <https://eschool-ua.com/#/>.
- Концепція розвитку цифрових компетентностей, 2021 – Концепція розвитку цифрових компетентностей: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p>.
- Методичні рекомендації з якості освіти, 2020 – Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України 30.11.2020 № 1480. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text>.
- Програма підвищення кваліфікації керівників, 2022 – Типова програма підвищення кваліфікації новопризначених керівників закладів загальної середньої освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 16.09.2022 № 817. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/694/cfc/661694cfcffdd883930512.pdf>.
- Рекомендації щодо впровадження ШІ в ЗВО, 2025 – Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти України. Київ, 2025. 56 с. URL: https://cms.thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/page/community/docs/Vykorystannya_AI_u_vyshchuy_osviti.pdf.
- Рекомендації щодо запровадження ШІ в ЗЗСО, 2024 – Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти: Проект. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno_metodychni_rekomendatsiyi_shchodo_SHI_v_ZZSO-22.05.2024.pdf.
- Штучний інтелект в освіті, 2025 – Всеукраїнський практичний онлайн-курс «Штучний інтелект в освіті» (18–19 червня 2025). URL: <https://imzo.gov.ua/events/vseukrainskyy-praktychnyy-onlayn-kurs-shtuchnyy-intelekt-v-osviti/>.
- Aigner, 2025 – Aigner, P. (2025). Integrating AI in K-12 Leadership: Strategies for Admins and Educators, Summer 2025. *Castleton. A Vermont University*. URL: <https://www.castleton.edu/academics/professional-development-continuing-education/the-castleton-center-for-schools/continuing-education-workshops-contract-courses/integrating-ai-in-k-12-leadership-strategies-for-admins-and-educators-aigner-summer-2025/>.
- ChatGPT, 2022 – ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue. *OpenAI*. URL: <https://chatgpt.r4wand.eu.org/>.
- Educator's guide to Insights, 2025 – Educator's guide to Insights in Microsoft Teams. URL: <https://support.microsoft.com/en-us/topic/educator-s-guide-to-insights-in-microsoft-teams-27b56255-90c0-47aa-bac3-1c9f50157181>.
- Google Cloud, 2025 – Google Cloud for Education. *Google Cloud*. URL: <https://cloud.google.com/solutions/education>.
- Hurter, 2024 – Hurter, B. (2024). Transforming Management With AI for School Administrators. *Element451*. URL: <https://element451.com/blog/ai-for-school-administrators>.
- ISTE Standards, 2018 – ISTE Standards: for Education Leaders. *International Society for Technology in Education*. URL: <https://www.iste.org/standards/for-education-leaders>.
- Kim, Wargo, 2025 – Kim, J., Wargo, E. (2025). Empowering educational leaders for AI integration in rural STEM education: Challenges and strategies. *Frontiers in Education*, 10:1567698. Doi: 10.3389/educ.2025.1567698.
- Merod, 2025 – Merod, A. (2025). What are principals using AI for? *K12 Dive*. URL: <https://www.k12dive.com/news/school-principals-ai-use-rand/739721/>.
- OECD, 2019 – OECD future of education and skills 2030. *OECD Learning Compass 2030*. OECD. 146 p. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.
- Sposato, 2025 – Sposato, M. (2025). Artificial intelligence in educational leadership: A comprehensive taxonomy and future directions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1), Article 20. Doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00517-1>.
- Tyson, Sauers, 2021 – Tyson, M.M., Sauers, N.J. (2021). School Leaders' Adoption and Implementation of Artificial Intelligence. *Journal of Educational Administration*, 59(3): 271–285.
- UNESCO ICT Competency, 2018 – UNESCO. (2018). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. UNESCO. 68 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>.

References

- Bodom, G. (2020). Theoretical foundations of managing the development of digital competence of heads of general secondary education institutions as a problem in pedagogical theory and educational practice. *Image of a modern teacher*, 4(193): 16–19 [in Ukr.].
- The "Single School" system for educational institutions: recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine (MES letter No. 1/11-9213 dated October 18, 2019). *Single School*. URL: <https://eschool-ua.com/#/> [in Ukr.].
- Concept for the Development of Digital Competencies: approved by the Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 3, 2021 No. 167-p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p> [in Ukr.].
- Methodological recommendations on the formation of an internal system for ensuring the quality of education in general secondary education institutions: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 30.11.2020 No. 1480. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text> [in Ukr.].
- Typical program for advanced training of newly appointed heads of general secondary education institutions: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 16, 2022 No. 817. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/694/cfc/661694cfcffdd883930512.pdf> [in Ukr.].
- Recommendations for the responsible implementation and use of artificial intelligence technologies in higher education institutions of Ukraine. Kyiv, 2025. 56 p. URL: https://cms.thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/page/community/docs/Vykorystannya_AI_u_vyshchuy_osviti.pdf [in Ukr.].

- Instructional and methodological recommendations for the introduction and use of artificial intelligence technologies in secondary education institutions: Project. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.meto-dychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf> [in Ukr.].
- All-Ukrainian practical online course "Artificial Intelligence in Education" (June 18–19, 2025). URL: <https://imzo.gov.ua/events/vseukrains-kyy-praktychnyy-onlayn-kurs-shtuchnyy-intelekt-v-osviti/> [in Ukr.].
- Aigner, P. (2025). Integrating AI in K-12 Leadership: Strategies for Admins and Educators, Summer 2025. *Castleton. A Vermont University*. URL: <https://www.castleton.edu/academics/professional-development-continuing-education/the-castleton-center-for-schools/continuing-education-workshops-contract-courses/integrating-ai-in-k-12-leadership-strategies-for-admins-and-educators-aigner-summer-2025/>.
- ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue (2022). *OpenAI*. URL: <https://chatgpt.r4wand.eu.org/>.
- Educator's guide to Insights in Microsoft Teams (2025). URL: <https://support.microsoft.com/en-us/topic/educator-s-guide-to-insights-in-microsoft-teams-27b56255-90c0-47aa-bac3-1c9f50157181>.
- Google Cloud for Education (2025). *Google Cloud*. URL: <https://cloud.google.com/solutions/education>.
- Hurter, B. (2024). Transforming Management With AI for School Administrators. *Element451*. URL: <https://element451.com/blog/ai-for-school-administrators>.
- ISTE Standards: for Education Leaders (2018). *International Society for Technology in Education*. URL: <https://www.iste.org/standards/for-education-leaders>.
- Kim, J., Wargo, E. (2025). Empowering educational leaders for AI integration in rural STEM education: Challenges and strategies. *Frontiers in Education*, 10:1567698. Doi: 10.3389/feduc.2025.1567698.
- Merod, A. (2025). What are principals using AI for? *K12 Dive*. URL: <https://www.k12dive.com/news/school-principals-ai-use-rand/739721/>.
- OECD future of education and skills 2030. *OECD Learning Compass 2030*. OECD. 146 p. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.
- Sposato, M. (2025). Artificial intelligence in educational leadership: A comprehensive taxonomy and future directions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1), Article 20. Doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00517-1>
- Tyson, M.M., Sauers, N.J. (2021). School Leaders' Adoption and Implementation of Artificial Intelligence. *Journal of Educational Administration*, 59(3): 271–285.
- UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (2018). Version 3. UNESCO. 68 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>.

KIYASHKO Sviatoslav

Postgraduate student, Department of "Management and Educational Technologies",
National University of Life Resources and Environmental Sciences of Ukraine

PRACTICE OF PREPARING EDUCATIONAL LEADERS' PREPAREDNESS FOR THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

Summary. Introduction. The article investigates the current practical state of educational leaders' preparedness for implementing artificial intelligence (AI) systems in their professional activities. Both international and national experiences of integrating AI tools into educational management are examined. Special attention is paid to the analysis of current initiatives, training programs, and professional development courses aimed at enhancing digital literacy and leadership competencies in the AI domain. The research identifies key directions for AI use in educational management, including administrative process automation, data-driven decision-making, digital analytics, adaptive learning, and communication. Emphasis is placed on the importance of developing AI literacy as an integral part of the digital competence of modern educational leaders.

Purpose. This article aims to analyze the current practical state of educational leaders' readiness to implement AI systems in professional activities. It examines both national and international practices of preparing administrators to integrate AI in educational management.

Methods. The study uses theoretical analysis of scientific literature, normative documents, and training programs; comparative analysis of approaches in Ukraine and abroad; content analysis of digital initiatives and training courses; and systematization of current challenges and development prospects.

Results. The research identifies key directions of AI application in educational leadership, including automation of administrative tasks, data-driven decision-making, digital analytics, adaptive learning, and communication. It also highlights practical initiatives for professional development and training in AI literacy. The findings reveal a gap between technological potential and the actual readiness of educational managers.


Originality. This study is among the first to offer a comprehensive analysis of the current state of AI-related professional development for educational leaders in Ukraine, contextualized within global trends. It formulates a conceptual basis for AI literacy as a component of digital competence in educational leadership.


Conclusion. Despite the emergence of promising initiatives, the implementation of AI in educational governance remains fragmented. The study outlines key challenges – such as lack of systematic training, ethical and legal uncertainties, and access disparities – and proposes directions for improving policy and training systems. Investing in the AI readiness of educational leaders is crucial for the success of digital transformation in education.

Keywords: educational leader; artificial intelligence; digital competence; digitalization; innovation in education.

Одержано редакцією 16.06.2025
Прийнято до публікації 22.06.2025


ПОЧАТКОВА ОСВІТА

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-185-193>

 <https://orcid.org/0000-0002-6321-0852>


ЗОРОЧКІНА Тетяна

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка катедри початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: zvezdochcina@vu.cdu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-8946-1449>

ЛИТВИН Інна

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка катедри початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: in.litvin19@vu.cdu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-6319-3829>

ЯЦИНА Світлана

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка катедри початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: svt.yatsina@gmail.com

УДК: 376.091.3:[81'233:796.012.62](045)

ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Теоретично обґрунтовано доцільність застосування фізичних вправ у процесі формування мовленнєвої компетентності молодших школярів з особливими освітніми потребами. Розкрито значущість розвитку мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища як одного з пріоритетних напрямів сучасної корекційної педагогіки.

Розглянуто комплексні теоретичні підходи до вивчення взаємозв'язку між руховою активністю та механізмами мовленнєвого розвитку, зокрема на сенсомоторному, нейропсихологічному, нейролінгвістичному та когнітивному рівнях.

Доведено, що фізичні вправи, спрямовані на розвиток координації, рівноваги, дихання, ритму, дрібної та артикуляційної моторики, позитивно впливають на мовленнєву функцію завдяки активації нейропластичних процесів та формуванню нових міжпівкульних зв'язків. Виокремлено категорії вправ, ефективність яких підтверджено в контексті мовленнєвого розвитку: дихальні – для нормалізації мовленнєвого дихання, ритмічні – для покращення просодичної організації мовлення, координаційні – для посилення міжсенсорної інтеграції, артикуляційні ігри – для розвитку мовленнєвої моторики, а також кінезіологічні вправи – як засіб активації мовленнєвих і когнітивних функцій.

Здійснено класифікацію основних мовленнєвих порушень, що трапляються у дітей молодшого шкільного віку (алалія, дизартрія, затримка мовленнєвого розвитку, тяжкі порушення мовлення), з урахуванням чого розглянуто можливості адаптації фізкультурних методик до індивідуальних освітніх потреб. Проаналізовано відмінності між традиційними підходами до фізичного виховання та методиками, спеціально розробленими для дітей з осо-

бливими освітніми потребами, а також визначено потенціал інтеграції логопедичних цілей у зміст фізичної активності.

Доведено доцільність впровадження мультидисциплінарного підходу в побудові корекційно-розвивального середовища, що ґрунтується на міжфаховій співпраці педагогів початкової школи, логопедів, спеціальних педагогів (дефектологів), психологів і спеціалістів з фізичної реабілітації задля комплексного супроводу дитини. Така взаємодія забезпечує цілісне бачення дитини, комплексне планування її індивідуальної траєкторії розвитку та підвищує ефективність мовленнєвої корекції. Узагальнено, що фізичні вправи є не лише чинником фізичного вдосконалення, а й потужним засобом розвитку мовленнєвих, когнітивних і соціокомунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: фізичні вправи; мовленнєвий розвиток; молодші школярі; особливі освітні потреби; логопедична робота; комплексна реабілітація.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в освіті, зумовлені впровадженням інклюзивного підходу, вимагають переосмислення методологічних основ психофізичного та мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Однією з актуальних проблем спеціальної та загальної педагогіки є пошук ефективних, науково обґрунтованих засобів мовленнєвої корекції, що одночасно сприятимуть гармонійному фізичному, емоційному та когнітивному розвитку дитини.

З огляду на результати сучасних нейропсихологічних, логопедичних та фізіологічних досліджень, встановлено тісний взаємозв'язок між рівнем розвитку моторики, функціональним станом соматоневральної системи та мовленнєвою активністю. Особливо актуальним цей зв'язок є у молодшому шкільному віці, коли відбувається активне формування міжаналітичних зв'язків у корі головного мозку. Як зазначає А. Лук'яненко, взаємодія моторних і мовленнєвих центрів мозку зумовлює те, що рухова активність виступає не лише фоном, а й необхідною умовою реалізації мовленнєвих процесів (Лук'яненко, 2022). У цьому ж контексті Т. Радько підкреслює, що недостатній рівень тілесної організації дитини, зокрема несформованість моторної сфери, є чинником ризику виникнення мовленнєвих та навчальних труднощів (Радько, 2021).

Фізична активність, зокрема вправи, спрямовані на розвиток координаційних здібностей, дихальної функції, ритмічності, м'язового тону та просторової орієнтації, чинить позитивний вплив на активізацію мовленнєвої продукції. Такий вплив обумовлений стимуляцією префронтальних і моторних зон кори головного мозку, а також покращенням нейропластичних процесів (Лаврін, Кучер & Кучер, 2025).

Іноземні дослідники, зокрема фахівці Німецького спортивного університету м. Кельн (Mulé et al., 2022), наголошують, що мовленнєвий розвиток дитини не є ізольованим процесом, а формується у тісному взаємозв'язку з моторною та когнітивною активністю. Такий підхід свідчить про фундаментальну єдність дії й мовлення як базових механізмів становлення індивідуального досвіду. У межах дослідження, проведеного в Німецькому спортивному університеті в Кельні (Німеччина), було встановлено, що розвиток вербальної продукції у дітей дошкільного віку тісно пов'язаний із рівнем сформованості рухових навичок, показниками фізичної активності та особливостями поведінки у вільний час. Отже, мовлення постає як інтегративний феномен, що виникає на перетині моторної та когнітивної сфер, визначаючи цілісну структуру дитячого розвитку (Mulé et al., 2022).

Проте у сучасному науково-педагогічному дискурсі спостерігається недостатня розробленість системного підходу до інтеграції фізичних вправ у мовленнєво-корекційні програми для дітей з ООП, зокрема в умовах інклюзивного навчального середовища.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена тим, що традиційні підходи в корек-

ційній педагогіці здебільшого розглядають фізичний і мовленнєвий розвиток дітей як окремі, ізольовані напрями, не враховуючи в повній мірі їхню біо-психо-соціальну взаємозалежність. У контексті сучасних досліджень у галузі когнітивної нейронауки, прикладної логопедії та нейропсихології (Кіпаренко, 2023; Данілавічюте, 2021) особливої ваги набуває необхідність формування міждисциплінарної моделі корекційно-розвивальної взаємодії. Така модель має ґрунтуватися на синергії фізичного виховання, логопедичної підтримки, нейропсихологічного супроводу та педагогічного керівництва, що забезпечує цілісний підхід до розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

У межах цієї парадигми постає необхідність науково обґрунтованого аналізу ефективності використання фізичних вправ як багатокомпонентного інтегративного ресурсу, здатного цілеспрямовано впливати на мовленнєвий розвиток молодших школярів з ООП, з урахуванням особливостей їх сенсомоторної, когнітивної та психо-емоційної сфер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років в українському науково-педагогічному дискурсі спостерігається посилений інтерес до міждисциплінарного підходу щодо впливу фізичних вправ на мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Така зацікавленість обумовлена не лише практичною актуальністю теми, а й науковими відкриттями у сфері нейропсихології та адаптивної фізичної культури. Особливого значення ця тематика, на думку вітчизняних дослідників, набуває саме в контексті молодшого шкільного віку, який відзначається підвищеною нейропластичністю, сенситивністю до поєднаного впливу рухових і когнітивних стимулів, а також інтенсивним формуванням міжфункціональних нейронних зв'язків (Носко та ін., 2020).

Сучасні наукові дослідження чітко демонструють переваги інтегративного підходу в організації фізичного виховання дітей із порушеннями мовлення. Зокрема, у праці М. Пальчук та Н. Гулюк присвяченій вивченню фізичної підготовленості та мовлення дітей з мовленнєвими розладами, підкреслюється критична важливість цілеспрямованого вдосконалення методик фізкультурно-оздоровчої діяльності в дошкільному віці як засобу підвищення ефективності мовленнєвого розвитку. Авторки обґрунтовують, що систематичне застосування спеціалізованих фізичних вправ сприяє оптимізації моторних функцій та активізує нейрокогнітивні процеси, які становлять

функціональну основу мовленнєвої активності (Пальчук, Гулюк, 2024).

Схожих наукових поглядів дотримуються Т. Круцевич, Н. Гулюк та А. Погасій, обґрунтовуючи у своїх дослідженнях, що включення фізичних вправ до структури корекційно-розвивальної роботи сприяє підвищенню рівня моторної координації, активації когнітивних процесів і формуванню комунікативної компетентності у дітей з мовленнєвими порушеннями. Науковці підкреслюють, що фізична активність, особливо у поєднанні з логопедичними методами, відіграє роль потужного стимулу адаптивної нейропластичності, виступаючи каталізатором перебудови нейронних зв'язків і сприяючи відновленню мовленнєвих функцій (Круцевич, Гулюк & Погасій, 2023). Такий підхід є особливо результативним у рамках логопедичної корекції, оскільки дозволяє активізувати компенсаторні механізми центральної нервової системи та забезпечує комплексну підтримку мовленнєвого розвитку

Зростаючий науковий інтерес до сенсомоторної інтеграції у контексті мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами знаходить своє відображення у дослідженні А. Микитина, який наголошує на значущості спеціально дібраних фізичних вправ, спрямованих на формування статички, динамічної рівноваги та координаційних навичок. Згідно з авторськими висновками, вдосконалення вестибулярної і пропріоцептивної регуляції через фізичну активність позитивно корелює з підвищенням ефективності мовленнєвої продукції, опосередковано активізуючи мовленнєві механізми шляхом стимуляції міжсенсорних зв'язків (Микитин, 2024).

Комплексний підхід до цього питання також висвітлено у праці Р. Літвінова, А. Могиленка та М. Пожидаєва, де фізичні вправи розглядаються не лише як засіб загального фізичного розвитку, а як структурно значущий компонент індивідуалізованих корекційно-розвивальних маршрутів для дітей з ООП. Автори підкреслюють, що цілеспрямоване використання рухових завдань з урахуванням нейропсихологічного профілю дитини сприяє формуванню сприятливого сенсомоторного фону для реалізації мовленнєвої діяльності, забезпечуючи більш стійку динаміку позитивних змін у мовленнєвій сфері (Літвінов, Могиленко & Пожидаєв, 2024).

Значущим теоретичним внеском у розвиток міждисциплінарного підходу до підтримки дітей з особливими освітніми потребами є концепція Ю. Фурмана, який розглядає адаптивне фізичне виховання не лише як інструмент соматичної реабіліта-

ції, а як багатофункціональний засіб соціалізації, емоційно-психологічної підтримки та мовленнєвої активації. У своїй праці автор ґрунтовно обґрунтовує доцільність використання фізичної активності як інтегративного елементу корекційно-розвивального процесу, підкреслюючи її потенціал у формуванні комунікативної готовності, розвитку мовленнєвої ініціативи та забезпеченні успішної інклюзії. Таким чином, фізичне виховання в трактуванні Ю. Фурмана набуває статусу ключового компонента комплексного супроводу дитини з ООП, що поєднує біопсихосоціальні аспекти її розвитку (Фурман, 2012).

Особливу наукову цінність становлять результати дослідницької групи при Бостонському університеті, яка здійснює глибоке вивчення акустичних характеристик мовлення дітей з розладами аутистичного спектра у зв'язку з рівнем їхньої фізичної активності. Здійснені емпіричні спостереження й нейрофізіологічні вимірювання підтверджують гіпотезу про функціональну інтеграцію рухової та мовленнєвої систем у нейрональних процесах. Дослідники наголошують, що фізична активність, зокрема ритмічні та координаційні вправи, здатна модулювати акустичні параметри мовлення (інтонацію, темп, частотний спектр), активуючи відповідні нейромережі, відповідальні за мовленнєву продукцію. Такі висновки відкривають нові перспективи для практики корекційної педагогіки, зокрема в напрямі розроблення інтегративних програм, які поєднують рухові й мовленнєві інтервенції для дітей з порушеннями спектра аутизму (Xu et al., 2023).

Таким чином, узагальнення результатів сучасних українських і зарубіжних досліджень засвідчує формування оновленої наукової парадигми, в межах якої фізичні вправи розглядаються не лише як засіб загальнооздоровчого впливу, а як ефективний терапевтично-корекційний інструмент у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Їх застосування сприяє активації мовленнєвих процесів через удосконалення сенсомоторної координації, стимуляцію нейропсихологічних механізмів і стабілізацію емоційно-вольової сфери.

Показовим є також позитивний вплив фізичної активності на формування міжфункціональних нейронних зв'язків, що забезпечують інтеграцію моторних і мовленнєвих функцій. Разом із тим, необхідність подальших комплексних теоретико-емпіричних досліджень залишається актуальною для розроблення ефективних моделей інтеграції рухової активності в логопедичну практику, з урахуванням індивідуальних потреб дітей та специфіки інклюзивного освітнього середовища.

Мета статті – дослідити вплив фізичних вправ на мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами та обґрунтувати можливість інтеграції фізичної активності в логопедичний супровід.

Виклад основного матеріалу. Дослідження впливу фізичних вправ на мовленнєвий розвиток молодших школярів з особливими освітніми потребами базується на сучасних уявленнях про тісний взаємозв'язок між моторною активністю, нейропсихологічними процесами та формуванням мовлення. Інтеграція цілеспрямованих рухових вправ у корекційно-розвивальний процес сприяє активації сенсомоторних зон кори головного мозку, розвитку координації, дихального контролю та артикуляційної моторики. Усе це створює умови для підвищення ефективності мовленнєвої терапії, особливо в умовах інклюзивного навчального середовища.

Слід зазначити, що мовленнєва компетентність розглядається не лише як ключовий показник сформованості навчально-пізнавальної діяльності, а й як базова умова успішної соціалізації та інтеграції дитини в освітнє й соціокультурне середовище. У дітей із мовленнєвими порушеннями цей компонент зазвичай формується із затримкою або в уповільненому темпі, що зумовлює потребу в комплексній багаторівневій корекційно-розвивальній підтримці. Одним із перспективних напрямів такої підтримки є інтеграція фізичних вправ у логопедичні програми, що дозволяє реалізувати принцип сенсомоторного та нейропсихологічного стимулювання мовленнєвого розвитку.

Як доводить С. Тесленко, логоритміка – як інтегрована технологія, що поєднує ритмічні рухи, дихальні вправи та мовленнєві завдання – сприяє формуванню слухорухових координацій, покращенню звуковимови й загальному підвищенню мовленнєвої активності. Таке цілеспрямоване залучення фізичних вправ у корекційний процес активізує сенсомоторні зони кори головного мозку, сприяє розвитку координації, дихального контролю та артикуляційної моторики, що, у свою чергу, забезпечує зростання ефективності мовленнєвої терапії в умовах інклюзивного освітнього середовища (Тесленко, 2022).

М. Омельченко, В. Кордонєць та Н. Юдіна переконливо демонструють ефективність інтеграції фізичних вправ, зокрема на розтягування, утримання рівноваги та просторової орієнтацію, у поєднанні з фонетичними й граматичними завданнями у корекційно-розвивальній роботі з дітьми. Наприклад, у процесі виконання вправи на

балансування дитина одночасно вимовляє окремі звуки або складає прості речення, що сприяє зниженню мовленнєвого напруження, нормалізації дихального ритму та розвитку артикуляційної моторики (Омельченко, Кордонєць & Юдіна, 2021).

Подібну ідею підтримує й П. Копосов, який акцентує на доцільності залучення фізичної активності до мовленнєвої корекції, оскільки вона стимулює інтегративну діяльність кори головного мозку. Така взаємодія активує міжфункціональні нейронні зв'язки, що забезпечують узгоджену роботу мовленнєвих структур, сприяючи водночас підвищенню загального рівня мовленнєвої готовності дитини до навчальної діяльності та продуктивної комунікативної взаємодії (Копосов, 2021).

У стислому, концептуально узагальненому вигляді можна стверджувати, що інтеграція фізичних вправ у логопедичну роботу з молодшими школярами з особливими освітніми потребами сприяє активації мовленнєвих центрів головного мозку, розвитку координації рухів, дихання та артикуляційної моторики. Це підвищує ефективність мовленнєвої терапії та полегшує соціалізацію дітей в інклюзивному середовищі. Серед усього спектра фізичних вправ особливою цінністю становлять вправи на рівновагу, розтягування, дихальну регуляцію та стимуляцію дрібної моторики, які активують міжпівкульну взаємодію та мовленнєво-релевантні зони кори головного мозку, створюючи нейрофізіологічне підґрунтя для формування мовленнєвої компетентності.

Зазначені змістові лінії формують концептуальну основу мовленнєво-орієнтованих фізичних практик, які науково й методично структуровано за кількома ключовими категоріями, кожна з яких виконує важливу функцію у стимулюванні мовленнєвого розвитку. *Дихальні вправи* сприяють нормалізації мовленнєвого дихання, формують контрольований видих і стабілізують ритм дихального циклу, створюючи передумови для правильної фонації, інтонаційної виразності та емоційної насиченості мовлення. *Ритмічні вправи* розвивають внутрішній мовленнєвий темп, формують відчуття ритму, покращують просодичну організацію висловлювань, а ритм, у свою чергу, виступає універсальним інтегратором, що узгоджує рухову та мовленнєву активність. *Координаційні вправи* активізують міжсенсорну інтеграцію (зорову, вестибулярну, пропріоцептивну), що позитивно впливає на формування просторової структури мовлення, його логіки та цілісності. *Артикуляційні вправи* й ігри забезпечують розвиток точних і скоординованих рухів органів арти-

куляції – язика, губ, м'якого піднебіння – що сприяє формуванню чіткої звуковимови, плавності та виразності мовлення. Завершальну групу становлять *кінезіологічні вправи*, які поєднують симетричні й асиметричні рухи, стимулюючи міжпівкульну взаємодію, та водночас активізують базові когнітивні процеси – мовленнєве планування, увагу, пам'ять і мислення – що є необхідною умовою ефективною мовленнєвої діяльності. Така цілісна система фізичних вправ створює сприятливе нейрофізіологічне підґрунтя для розвитку мовленнєвої компетентності молодших школярів, особливо в умовах корекційно-розвивального супроводу.

Як зазначають українські науковці (Чеботарьова та ін., 2020), впровадження кінезіологічного підходу в освітньо-корекційну практику вимагає поетапної організації навчання – від простих рухових дій до складних координаційних вправ, інтегрованих із когнітивним навантаженням. Така послідовність сприяє формуванню моторної організації, розвитку саморегуляції, концентрації уваги та цілеспрямованості. Особливо ефективними є вправи з музичним супроводом, які активізують мовленнєво-рухову координацію, знижують тривожність і підвищують мотивацію до навчання.

Серед ефективних кінезіологічних технік вирізняються: «Ліхтарики-зірочки», «Кільця», «Кулак – ребро – долоня», «Горизонтальні вісімки», «Поплескали – погладили» та інші. Ці вправи стимулюють міжпівкульну взаємодію та активізують мовленнєво-релевантні зони кори головного мозку, зокрема префронтальну кору, що відповідає за когнітивну регуляцію. Як підтверджено у дослідженнях (Бабяк та ін., 2019), кінезіологічна активність позитивно впливає на розвиток мовлення, когнітивних функцій і соціокомунікативних умінь молодших школярів з особливими освітніми потребами.

У цьому контексті особливо показово, що фізичні вправи, інтегровані в корекційно-розвивальні програми, виступають базовим інструментом мовленнєвої терапії: вони сприяють формуванню мовленнєвої компетентності, розвитку когнітивної гнучкості та ефективній соціалізації дитини в умовах інклюзивного навчання.

Варто акцентувати, що в межах сучасної логопедичної практики виокремлюють кілька провідних форм мовленнєвих порушень у молодших школярів, кожна з яких характеризується специфічними нейропсихологічними проявами та потребує індивідуалізованого корекційно-розвивального підходу. У цьому контексті фізичні вправи набувають терапевтичного значення, ви-

ступаючи ефективним засобом сенсомоторної стимуляції, розвитку моторних навичок і когнітивної активації, що підсилює загальну результативність логопедичного втручання.

З урахуванням специфіки мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, фізичні вправи можуть виступати не лише засобом загального фізичного розвитку, а й важливим інструментом корекційно-розвивального впливу на мовленнєві функції. У сучасній корекційній педагогіці доведено, що тісний зв'язок між руховою і мовленнєвою активністю зумовлює ефективність використання фізичних вправ, спрямованих на стимуляцію моторної, сенсомоторної та когнітивно-мовленнєвої сфер.

З метою поглибленого розуміння специфіки мовленнєвих порушень доцільно проаналізувати характерні особливості основних їх видів. Зокрема у випадках моторної алалії основним завданням фізичних вправ є стимуляція розвитку загальної та дрібної моторики, яка формує нейрофізіологічний фундамент для активації мовленнєвої функції. Особливо ефективними виявляються вправи з предметами, що потребують точного координування рухів (м'ячі, шнурівки, координаційні драбини), а також впровадження кінезіологічних патернів, спрямованих на активізацію міжпівкульної взаємодії мозку. Такі вправи сприяють формуванню нових нейронних зв'язків, необхідних для запуску мовленнєвої продукції.

У разі дизартричних розладів корекційно-розвивальна робота з використанням фізичних вправ орієнтована переважно на розвиток дихальної витривалості, регуляцію фаз дихання, ритмічну узгодженість рухів і формування артикуляційної моторики. Особливо ефективним є впровадження комплексу дихальних вправ, які інтегруються з динамічним мовленнєвим супроводом і логоритмічними компонентами. Такий підхід сприяє оптимізації функціонального дихання, формуванню навичок регульованого видиху та активізації мовленнєво-рухової координації, що є критично важливими для забезпечення чіткої артикуляції, темпо-ритмічної організації та просодичної виразності мовлення.

Для дітей із затримкою мовленнєвого розвитку (ЗМР) ефективним є впровадження вправ, що стимулюють психомоторну активність, формують просторову орієнтацію та ритмічну структуру рухів. Фізкультурно-ігрові заняття з використанням сенсорних доріжок, вправ на рівновагу, рухливих ігор із просторовими командами позитивно впливають на мовленнєву ініці-

ацію та розуміння інструкцій, одночасно забезпечуючи розвиток моторної планувальної функції.

У випадках тяжких мовленнєвих порушень доцільним є застосування індивідуалізованих програм фізичної активності, що включають адаптивну рухову діяльність, логопедичний супровід і елементи альтернативної комунікації. Така модель передбачає поетапне ускладнення моторних дій у поєднанні з мовленнєвими командами, використання музикотерапії, логоритмічної гімнастики та невербальних засобів взаємодії, що сприяють формуванню елементарних комунікативних стратегій.

Отже, фізичні вправи, диференційовано підібрані відповідно до типу мовленнєвого порушення, рівня психофізичного розвитку та освітніх потреб дитини, виступають важливою складовою системи логопедичної підтримки. Їх інтеграція в мультикомпонентні програми корекційно-розвивального спрямування дозволяє досягти синергії між фізичним, мовленнєвим і психоемоційним розвитком молодших школярів із порушеннями мовлення, створюючи умови для їх успішної соціалізації та включення в освітнє середовище.

Попри визнання значущості фізичної активності для розвитку дитини, слід акцентувати увагу на тому, що традиційні програми фізичного виховання, які реалізуються в закладах загальної середньої освіти, мають переважно загальнорозвивальне спрямування і не завжди відповідають потребам дітей із порушеннями мовлення. Основна мета таких програм полягає в розвитку базових фізичних якостей – сили, витривалості, швидкості, гнучкості та координаційних здібностей, а також у формуванні навичок здоров'язбережувальної поведінки та мотивації до активного способу життя.

Однак у більшості випадків ці програми не враховують індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів, зокрема дітей із мовленнєвими, когнітивними або сенсомоторними порушеннями. Відсутність у їх змісті спеціально орієнтованих корекційно-розвиткових компонентів істотно обмежує ефективність фізичного виховання в умовах інклюзивного чи спеціального освітнього середовища, що передбачає диференційованій, адаптивній та комплексній підхід.

У зазначеному контексті завдання фізичного виховання суттєво ускладнюється та набуває багатовимірною характеру: воно має не лише забезпечувати соматичне здоров'я, але й сприяти гармонійному фізичному, мовленнєвому, емоційному та соціальному розвитку дитини з урахуванням її

освітніх можливостей, емоційного статусу та потреб у соціалізації.

На противагу цьому, адаптивні фізкультурно-оздоровчі програми, призначені для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), розробляються з урахуванням ключових принципів спеціальної педагогіки: індивідуалізації педагогічного впливу, поетапності формування рухових умінь, системності корекційної роботи та міждисциплінарної інтеграції.

Ці програми передбачають гнучке структурування змісту, методів і форм фізичного виховання відповідно до рівня психофізичного розвитку дитини, типу функціональних обмежень, мотиваційної готовності та навчального потенціалу. Їх фундаментальною характеристикою є корекційна спрямованість, яка реалізується через цілеспрямоване використання комплексу рухових, дихальних, ритмічних і релаксаційних вправ, націлених на подолання порушень психомоторного, мовленнєвого й когнітивного характеру.

Варто підкреслити, що ефективність таких програм значною мірою залежить від якісної міжфахової взаємодії, яка передбачає тісну співпрацю вчителів фізичної культури, логопедів, дефектологів, психологів і фахівців із фізичної реабілітації в межах єдиного корекційно-освітнього простору.

Комплексне впровадження логоритміки, елементів сенсорної інтеграції, ігрової терапії та нейропсихологічних практик сприяє не лише покращенню фізичного стану дітей з ООП, а й активізації мовленнєвої діяльності, розвитку когнітивної гнучкості та стабілізації психоемоційного стану.

Таким чином, адаптовані фізкультурні практики слід розглядати як багатофункціональний інструмент, що забезпечує не лише підтримку соматичного здоров'я, а й виступає ефективним засобом мовленнєвої, когнітивної та соціально-комунікативної корекції в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Окремої уваги заслуговує положення, згідно з яким сучасна парадигма інклюзивного освітнього процесу орієнтує педагогічну спільноту на переосмислення фрагментарних і розрізнених підходів на користь цілісної, системно організованої моделі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (ООП).

У цьому контексті, як справедливо зазначають В. Апхутіна, У. Авраменко та Т. Соловійова, ключового значення набуває мультидисциплінарний підхід, який передбачає скоординовану міжфахову взаємодію вчителів початкової школи, логопедів, спеціальних педагогів, практичних психологів

і фахівців з фізичної реабілітації (Апухтіна, Авраменко & Соловійова, 2023).

Запровадження такої моделі професійної взаємодії забезпечує цілісність, послідовність і скоординованість корекційно-розвиткових впливів, підвищує результативність освітнього процесу та створює умови для всебічного розвитку, ефективної соціалізації й академічної успішності дитини з ООП.

Міждисциплінарна форма співпраці виступає системоутворювальним чинником реалізації комплексного підходу в інклюзивному освітньому середовищі. Вона об'єднує зусилля фахівців різних профілів для формування індивідуально орієнтованого простору підтримки, адаптованого до унікальних потреб кожної дитини. Така взаємодія дає змогу забезпечити цілісне планування та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, що охоплює когнітивний, мовленнєвий, емоційно-вольовий, моторний і соціальний аспекти розвитку.

У цьому процесі особливу роль відіграє вчитель фізичної культури, діяльність якого спрямована не лише на розвиток рухових навичок (координації, витривалості, гнучкості), а й на стабілізацію психоемоційного стану дитини, що створює сприятливий фон для логопедичного, психологічного та педагогічного впливу. Саме у тісній взаємодії з іншими фахівцями формується єдиний, скоординований простір психолого-педагогічного супроводу.

Завдяки такому цілісному підходу підвищується ефективність корекційної роботи, реалізується принцип персоналізації освітньої підтримки та забезпечується позитивна динаміка мовленнєвого розвитку.

Отже, мультидисциплінарна співпраця є не лише доцільною, а й необхідною умовою якісної інклюзивної освіти, яка сприяє ранньому виявленню освітніх труднощів, своєчасному втручанню та гнучкому коригуванню індивідуального маршруту розвитку кожної дитини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У концентрованій, зручній для сприйняття формі можна підсумувати, що фізичні вправи є не лише засобом фізичного вдосконалення, а й важливим чинником мовленнєвого, когнітивного та соціокомунікативного розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами. Рухова активність активізує роботу центральної нервової системи, посилює міжпівкульну взаємодію, що має ключове значення для формування мовленнєвих функцій.

Завдяки позитивному впливу на сенсомоторну сферу, дихальну функцію, артикуляційний апарат і дрібну моторику, фізичні

вправи створюють сприятливі нейрофізіологічні передумови для мовленнєвого розвитку. Особливо ефективними є комплексні програми, які поєднують логопедичну ритміку, ритмічно-рухові вправи, ігрові методики та елементи сенсорної інтеграції. Такі підходи сприяють покращенню артикуляційної моторики, темпо-ритмічної організації мовлення, розвитку зв'язного мовлення, формуванню граматичних структур і розширенню словникового запасу.

Крім того, фізична активність позитивно впливає на емоційно-вольову сферу дітей: знижує рівень тривожності, стабілізує психоемоційний стан, підвищує самооцінку та мотивацію до мовленнєвої й навчальної діяльності. Також рухова активність виступає важливим чинником соціалізації, створюючи додаткові можливості для комунікації з однолітками та дорослими.

Не менш важливим аспектом є усвідомлення того, що ефективність впровадження фізичних вправ у процес мовленнєвої корекції значною мірою залежить від мультидисциплінарного підходу, який передбачає узгоджену діяльність логопеда, вчителя, психолога, спеціального педагога та фахівця з фізичної реабілітації. Така взаємодія забезпечує індивідуалізацію освітнього маршруту дитини з урахуванням її мовленнєвих, моторних, когнітивних та емоційних потреб.

Отже, фізичні вправи мають розглядатися як обов'язковий компонент комплексної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на гармонійний розвиток дітей з особливими освітніми потребами. Їх поєднання з логопедичними, психолого-педагогічними та освітніми заходами забезпечує системність, цілісність і результативність мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивного навчального середовища.

Перспективи подальших досліджень передбачають комплексне вивчення впливу кінезіологічних вправ на процес формування мовленнєвих навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Список бібліографічних посилань

- Mulé et al., 2022 – Mulé, D., Jeger, I., Dötsch, J., Breido, F., Ferrari, N., & Joisten, C. (2022). Correlation between language development and motor skills, physical activity, and leisure time behaviour in preschool-aged children. *Children*, 9(3): 431. Doi: <https://doi.org/10.3390/children9030431>.
- Xu et al., 2023 – Xu, A., Hebbar, R., Lahiri, R., Feng, T., Butler, L., Shen, L., Tager-Flusberg, H., & Narayanan, S. (2023). Understanding spoken language development of children with ASD using pre-trained speech embeddings [Preprint]. arXiv. Doi: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.14117>.
- Апухтіна, Авраменко & Соловійова, 2023 – Апухтіна, В.В., Авраменко, У.В., & Соловійова, Т.Г. (2023). Підготовка майбутніх логопедів до формування у

- батьків навички використання засобів підтримувальної комунікації (на прикладі класів, де навчаються учні із закінченням). *Педагогічні науки: теорія та практика*, 4: 45–51. Doi: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-07>.
- Бабяк та ін. 2019 – Бабяк О.О., Баташева Н.І., Душка А.Л., Недозим Н.В., Орлов О.В., Прохоренко Л.І. (2019) Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку: навч.-метод. посібн. / за ред. В. В. Засенка, Л. І. Прохоренко. Київ: Наша друкарня, 2019. 332 с.
- Данілавічюте, 2021 – Данілавічюте Е.А. (2021). Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами. *Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей*: матеріали VII Міжнар. конгр. зі спец. педагогіки та психології (с. 47–55). Київ. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728928/1/D1%т-47-55.pdf>.
- Кіпаренко, О.Л. (2023). Особливості розвитку вищих психічних функцій у дітей з труднощами навчання: дис. ... доктора філософії за спец. 053 «Психологія». Одеса: Одеський національний університет імені І.І. Мечникова. 206 с.
- Копосов, 2021 – Копосов П.Г. (2021). Нова українська школа: дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1-2 класів: навч.-метод. посібн. Харків: Вид-во «Фабула». 160 с.
- Круцевич, Гулюк & Погасій, 2023 – Круцевич, Т.Ю., Гулюк, Н.О., Погасій, Л.І. (2023). Вплив адаптивного фізичного виховання на розвиток дітей із затримкою мовлення в дошкільному навчальному закладі. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, 5(164): 85–90. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5\(164\).19](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5(164).19).
- Лаврін, Кучер & Кучер, 2025 – Лаврін, Г.З., Кучер, А.І., Кучер, О. І. (2025). Вплив фізичних навантажень на біохімічні процеси в організмі людини. *Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та однокласників у закладах вищої освіти*: Збірник статей XXI міжнародної наукової конференції (7 лютого 2025 р., Харків) URL: <https://journals.urau.ua/pprsievznz/issue/view/18889>.
- Літвінов, Могиленко & Пожидаєв, 2024 – Літвінов, Р., Могиленко, А., Пожидаєв, М. (2024). Особливості фізичного та психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). *UNIVERSUM*, 14: 440–446. Вилучено з URL: <https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/1413>.
- Лук'яненко, 2022 – Лук'яненко, А. (2022). Нейропсихологічні механізми порушень мовлення органічного генезу у дітей. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(20): 91–106. Doi: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i20.205>.
- Микитин, 2024 – Микитин, Л.М. (2024). Вплив фізичних вправ на показники рівноваги дітей 10–12 років з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, 11(184): 25. Doi: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.11\(184\).25](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.11(184).25).
- Носко та ін., 2020 – Носко, М.О., Носко, Ю.М., Лазаренко, М.Г., Жула, В.П., Могиляний, Ф.В., Філоненко, О.А. (2020). *Руховий розвиток школярів різних вікових груп* (наукове видання / за наук. ред. М.О. Носка). Чернівці. 408 с.
- Омельченко, Кордонєць & Юдіна, 2021 – Омельченко, М.С., Кордонєць, В.В., Юдіна, Н.М. (2021). Особливості застосування засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 78: 64–67. Doi: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.10>.
- Пальчук, Гулюк, 2024 – Пальчук, М., Гулюк, Н. (2024). Діагностика фізичної підготовленості та мовлення дітей 5–6 років з порушенням мовленнєвого розвитку в освітньому процесі в закладах дошкільної освіти. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*, 29(1): 21–27. Doi: <https://doi.org/10.32626/2309-8082>.
- Радько, 2021 – Радько, Т.М. (2021). Нейропсихологічний підхід у корекції мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*, 9(2): 263–268. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/11155>.
- Тесленко, 2022 – Тесленко, С. (2022). Використання логоритміки у корекційній роботі з дітьми з порушенням звуковимови. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1(1): 130–135. Doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.21>.
- Фурман, 2012 – Фурман, Ю. (2012). Рухова активність та формування здорового способу життя для осіб з особливими потребами в процесі адаптивного фізичного виховання. *Молодіжний науковий вісник. Серія: Фізичне виховання і спорт*, 7: 100–103.
- Чеботарьова та ін., 2020 – Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Гладченко, І.В., Бобренко, І.В., Мякушко, О.І., Сухина, І.В., & Трикоз, С.В. (2020). Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навч.-метод. посібн. / за наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 558 с.

References

- Mulé, D., Jeger, I., Dötsch, J., Breido, F., Ferrari, N., & Joisten, C. (2022). Correlation between language development and motor skills, physical activity, and leisure-time behaviour in preschool-aged children. *Children*, 9(3): 431. Doi: <https://doi.org/10.3390/children9030431>.
- Xu, A., Hebbard, R., Lahiri, R., Feng, T., Butler, L., Shen, L., Tager-Flusberg, H., & Narayanan, S. (2023). Understanding spoken language development of children with ASD using pre-trained speech embeddings [Preprint]. *arXiv*. Doi: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.14117>.
- Arukhtina, V.V., Avramenko, U.V., Soloviova, T.H. (2023). Training future speech therapists to help parents use augmentative and alternative communication tools (based on classes with children who stutter). *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 4: 45–51. Doi: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-07> [in Ukr.].
- Babyak, O.O., Batasheva, N.I., Dushka, A.L., Nedozim, N.V., Orlov, O.V., Prokhorenko, L.I. (2019). Standardization of education of pupils with cognitive development disorders: educational and methodological manual (edited by V.V. Zasenka & L.I. Prokhorenko). Kyiv: Nasha drukarnia [in Ukr.].
- Danilavičiūtė, E.A. (2021). Innovative concept for determining functional-linguistic educational difficulties in persons with special needs. In *Children with special needs: from equal rights to equal opportunities: Proceedings of the 7th International Congress on Special Pedagogy and Psychology* (pp. 47–55). Kyiv. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728928/1/D1%т-47-55.pdf> [in Ukr.].
- Kiparenko, O.L. (2023). Peculiarities of the development of higher mental functions in children with learning disabilities: Theses Ph.D Dissertation in specialty 053 "Psychology". Odessa: Odessa National University named after I.I. Mechnikov. 206 p.
- Koposov, P.H. (2021). New Ukrainian School: Didactic features of organizing learning-play activities for grades 1–2: educational and methodological manual. Kharkiv: Fabula. 160 p. [in Ukr.].

- Krutsevych, T.Yu., Hulyuk, N.O., & Pohasii, L.I. (2023). Influence of adaptive physical education on the development of children with speech delay in preschool institutions. *Scientific Journal of State University of Physical Education and Sports of Ukraine. Series 15*, 5(164): 85–90. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5\(164\).19](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5(164).19) [in Ukr.].
- Lavrin, H.Z., Kucher, A.I., & Kucher, O.I. (2025). Influence of physical load on biochemical processes in the human body. In *Problems and Perspectives of Sport Games and Martial Arts Development in Higher Education* (Proceedings of the XXI Int'l Scientific Conference, February 7, 2025, Kharkiv). URL: <https://journals.urau.ua/pprsievnz/issue/view/18889> [in Ukr.].
- Litvinov, R., Mohylenko, A., & Pozhidaiev, M. (2024). Features of physical and mental development of children with special educational needs (SEN). *UNIVERSUM*, 14: 440–446. URL: <https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/1413> [in Ukr.].
- Lukianenko, A. (2022). Neuropsycholinguistic mechanisms of organic speech disorders in children. *Education for Persons with Special Needs: Paths to Development*, 1(20): 91–106. Doi: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i20.205> [in Ukr.].
- Mykytyn, L.M. (2024). Effect of physical exercises on balance indicators in 10–12-year-old children with SEN. *Scientific Journal of State University of Physical Education and Sports of Ukraine. Series 15*, 11(184): 25. Doi: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.11\(184\).25](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.11(184).25) [in Ukr.].
- Nosko, M.O., Nosko, Yu.M., Lazarenko, M.H., Zhula, V.P., Mohylnyi, F.V., Filonenko, O.A. (2020). *Motor development of schoolchildren of different age groups* (edited by M. O. Nosko). Chernihiv: [Publisher]. 408 pp. [in Ukr.].
- Omelchenko, M.S., Kordonts, V.V., Yudina, N.M. (2021). Features of using logorhythms in correctional-pedagogical work with older preschool and younger school-age children with intellectual disability. *Pedagogy of Developing a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, 78: 64–67. Doi: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.10> [in Ukr.].
- Palchuk, M., & Hulyuk, N. (2024). Diagnosis of physical fitness and speech in 5–6-year-old children with speech development disorders in preschool educational institutions. *Journal of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko. Physical education, sport and human health*, 29(1): 21–27. Doi: <https://doi.org/10.32626/2309-8082> [in Ukr.].
- Radko, T. M. (2021). Neuropsychological approach in speech correction of children with severe speech disorders. *Correctional and Inclusive Education through the Eyes of Young Scientists*, 9(2): 263–268. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/11155> [in Ukr.].
- Teslenko, S. (2022). Use of logorhythms in corrective work with children with pronunciation disorders. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1(1): 130–135. Doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.21> [in Ukr.].
- Furman, Yu. (2012). Physical activity and formation of a healthy lifestyle for persons with special needs in adaptive physical education. *Youth Scientific Bulletin. Series: Physical Education and Sports*, 7: 100–103 [in Ukr.].
- Chebatariova, O.V., Blech, H.O., Hladchenko, I.V., Bobrenko, I.V., Myakushko, O.I., Sukhina, I.V., Trykoz, S.V. (2020). *Correctional-developmental technologies for teaching children with complex developmental disorders: educational-methodological manual* (edited by O.V. Chebotariova & O.I. Myakushko). Kyiv: ISPE M. Yarmachenko NAPS of Ukraine. 558 pp. [in Ukr.].

ZOROCHKINA Tetiana

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Head at the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

LYTVYN Inna

Ph.D in Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

YATSYNA Svitlana

Ph.D in Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

THE IMPACT OF PHYSICAL EXERCISES ON SPEECH DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Summary. Theoretical justification is provided for the use of physical exercises in the process of developing speech competence in primary school children with special educational needs. The importance of speech development in an inclusive educational environment is revealed as one of the key areas in modern corrective pedagogy.

Comprehensive theoretical approaches to the study of the relationship between motor activity and mechanisms of speech development are explored, particularly at the sensorimotor, neuropsychological, neurolinguistic, and cognitive levels. It is proven that physical exercises aimed at developing coordination, balance, breathing, rhythm, fine and articulatory motor skills have a positive impact on speech function by activating neuroplastic processes and forming new interhemispheric connections.

Categories of exercises whose effectiveness has been confirmed in the context of speech development are identified: breathing exercises – to normalize speech respiration; rhythmic exercises – to improve prosodic aspects of speech; coordination exercises – to enhance multisensory integration; articulatory games – to develop speech motor skills; kinesiological exercises – as a means of activating both speech and cognitive functions.

A classification of major speech disorders found in primary school children (such as alalia, dysarthria, delayed speech development, and severe speech impairments) is provided. Based on this, possibilities for adapt-


ing physical education methods to individual learning needs are examined. Differences between traditional physical education approaches and methods specifically developed for children with special educational needs are analyzed, and the potential for integrating speech therapy goals into the content of physical activity is outlined.


The relevance of implementing a multidisciplinary approach to the construction of a corrective and developmental environment is substantiated. This approach relies on collaboration among primary school teachers, speech and language therapists, special education teachers (defectologists), psychologists, and physical rehabilitation specialists to ensure comprehensive child support. Such collaboration allows for a holistic view of the child, coordinated planning of an individual development trajectory, and increased effectiveness of speech correction.

In conclusion, it is emphasized that physical exercises serve not only as a means of physical development but also as a powerful tool for enhancing speech, cognitive, and sociocommunicative skills in primary school children with special educational needs.

Keywords: physical exercises; speech development; primary school children; special educational needs; speech therapy; comprehensive rehabilitation.


Одержано редакцією 11.06.2025
Прийнято до публікації 23.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-194-204>

 <https://orcid.org/0000-0001-7680-9955>

ІВАНОВА Катерина

кандидатка педагогічних наук,
вчителька математики загальноосвітньої школи I-III ступенів № 9,
Покровська міська рада Донецької області
e-mail: ivanova.katrin.13@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6278-913X>

ЛІБА Оксана

кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет
e-mail: Liba_oksana@ukr.net

УДК 378.016:514]:373.3.011.3-051(045)

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ НАВИЧОК ВИВЧЕННЯ ГЕОМЕТРІЇ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються методичні аспекти розвитку дослідницьких навичок у майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення геометрії.

Проаналізовано сучасний стан проблеми формування дослідницької компетентності педагогів та обґрунтовано необхідність цілеспрямованого розвитку дослідницьких навичок у студентів педагогічних спеціальностей.

Визначено ефективні методи, форми та засоби організації навчального процесу, що сприяють розвитку аналітичного мислення, просторової уяви та уміння розв'язувати нестандартні задачі. Обґрунтовано роль проблемно-орієнтованого навчання та самостійної роботи студентів як засобів підготовки до професійної діяльності.

Ключові слова: методичні аспекти; розвиток дослідницьких навичок; геометрія; майбутні вчителі початкової школи; дослідницька діяльність; методи навчання; педагогічна освіта; просторове мислення.

Постановка проблеми. Самостійне вирішення різноманітних проблем відіграє ключову роль у становленні соціально активної особистості. У контексті сучасних освітніх реформ особливої актуальності набуває формування в учнів початкової школи ключових компетентностей, серед яких важливе місце посідає дослідницька компетентність. Здатність до самостійного пошуку інформації, аналізу, критичного мислення та розв'язання проблемних ситуацій є визначальною для успішної адаптації особистості в інформаційному суспільстві. Ключову роль у формуванні цих якостей відіграє вчитель початкової школи, який сам повинен володіти високим рівнем дослідницької компетентності та вміти організувати відповідну діяльність учнів.

Сучасна освітня парадигма акцентує увагу на формуванні в учнів не лише знань, умінь та навичок, а й ключових компетентностей, серед яких особливе місце посідає дослідницька компетентність.

Її розвиток є важливим завданням вищої педагогічної освіти, адже майбутні вчителі початкової школи повинні не лише володіти предметними знаннями, але й бути здатними організувати дослідницьку діяльність молодших школярів. Тому система підготовки майбутніх учителів початкової школи ставить перед педагогічною наукою завдання забезпечення якісного навчання, яке не лише передає знання, а й формує навички критичного мислення, самостійного пошуку рішень та дослідницьку компетентність. Однією з важливих дисциплін, що сприяє розвитку цих компетентностей, є геометрія.

Вивчення геометрії в початковій школі має значний потенціал для розвитку дослідницьких навичок молодших школярів. Геометричний матеріал є наочним, сприяє розвитку просторового мислення, уяви, вчить спостерігати, порівнювати, робити висновки на основі практичної діяльності. Однак, ефективне використання цього потенціалу значною мірою залежить від методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, їхнього розуміння сутності дослідницьких навичок та володіння методикою їх розвитку.

Традиційні методи викладання геометрії орієнтовані здебільшого на засвоєння готових теоретичних положень та алгоритмічне виконання завдань. Однак цього недостатньо для підготовки вчителів, здатних мотивувати учнів до самостійного аналізу та досліджень. Виникає потреба у впровадженні методичних підходів, що сприяють формуванню глибокого розуміння геометричних концепцій та розвитку дослідницьких навичок.

Серед основних проблем навчання геометрії майбутніх учителів початкової школи в контексті формування дослідницьких навичок, що потребують вирішення, є:

1) обмежена кількість дослідницьких завдань у навчальних програмах – студенти

часто працюють із задачами на механічне розв'язання, а не на аналіз, формулювання гіпотез та самостійне відкриття закономірностей;

2) недостатня мотивація до дослідницької діяльності – відсутність інтерактивних підходів та прикладних завдань знижує інтерес студентів до глибшого вивчення геометричного матеріалу;

3) проблеми інтеграції дослідницьких методів у навчальний процес – необхідність розробки ефективних методичних рекомендацій, які сприятимуть розвитку аналітичного мислення та здатності до самостійного навчання;

4) відсутність рефлексивного аналізу – студенти не завжди мають можливість обговорювати свої дослідницькі знахідки, аналізувати власні помилки та коригувати підходи до розв'язання задач.

Розв'язання цих проблем потребує перегляду методичних аспектів навчання геометрії, а також розробки нових підходів, що сприяють розвитку дослідницьких навичок у майбутніх педагогів.

Важливість формування та розвитку дослідницької діяльності молодших школярів розглянуто в роботах науковців О. Савченко, С. Сисоевої, Т. Байбари, Н. Бібік, С. Скворцової, О. Онопрієнко та ін. Проблему формування дослідницьких умінь здобувачів освіти є актуальною і розглядається у дисертаційних дослідженнях Л. Бурчак, І. Буцика, Т. Ваколі, І. Єрмакової, О. Норкіної та ін., водночас, питання розвитку дослідницьких навичок саме в контексті вивчення геометрії майбутніми вчителями початкової школи потребує більш детального опрацювання.

Мета статті полягає у дослідженні методичних аспектів розвитку дослідницьких навичок у майбутніх учителів початкової школи під час вивчення геометрії, визначити ефективні педагогічні підходи, інноваційні технології та практичні завдання, спрямовані на формування в них умінь самостійного аналізу, експериментування та творчого застосування геометричних знань у професійній діяльності обґрунтування методичних підходів до формування та розвитку дослідницьких навичок у процесі вивчення геометрії майбутніми вчителями початкової школи, а також визначення ефективних засобів, форм і прийомів навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку критичного мислення та готовності до самостійного розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Багато учнів стикаються з труднощами у засвоєнні базових геометричних

понять і відвідують уроки без належного розуміння фундаментальних знань та термінології, що підтверджують результати національного мультипредметного тестування (НМТ), де учні показують найнижчі успіхи у розв'язанні геометричних задач (Кондратюк, 2019).

Серед ключових факторів, що впливають на успішність учнів у математиці, зокрема в геометрії, слід виокремити рівень компетентності вчителів, їхні професійні якості, застосування ефективних методик і навчальних стратегій, а також зв'язок навчального матеріалу з реальним життям. Така ситуація не є результатом лише вивчення геометрії у середній ланці загальноосвітньої школи. Адже, згідно чинного державного стандарту, основи геометричних знань закладаються у початковій школі.

Сучасна педагогічна освіта орієнтується на підготовку вчителя-дослідника, здатного критично мислити, аналізувати навчальні ситуації, здійснювати педагогічне дослідження в межах власної практики. Геометрія, як компонент математичної підготовки, відіграє важливу роль у формуванні просторового мислення та логіки. Саме вивчення геометричного матеріалу створює сприятливі умови для розвитку дослідницьких навичок студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Перед методико-математичною підготовкою майбутнього вчителя початкової школи постає необхідність підготувати молодшого школяра бути здатним самостійно набувати нових знань, неординарно мислити, шукати знання у нових, незвичних умовах. Адже згідно з Концепцією «Нова українська школа», одним із пріоритетних завдань сучасної освітньої системи є розвиток дослідницьких умінь у молоді. Дослідницька діяльність сприяє формуванню самостійності у процесі пізнання світу та розширює можливості учнів у освоєнні нових знань.

Навчання геометрії часто сприймається студентами як засвоєння готових формул та правил, що обмежує їхню пізнавальну активність та не сприяє розвитку дослідницького мислення. Недостатня увага до практичної та експериментальної діяльності, перевага репродуктивних методів навчання призводять до формального засвоєння знань та несформованості дослідницьких умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

На сьогодні традиційні підходи до навчання геометрії часто обмежуються механічним засвоєнням теоретичних положень та алгоритмічним виконанням завдань, що значною мірою знижує мотивацію студен-

тів та не сприяє розвитку їхньої дослідницької компетентності. Тому актуальним є пошук ефективних методичних рішень для активного включення майбутніх учителів у процес дослідження геометричних концепцій.

Ключовими елементами професійної компетентності майбутнього педагога є пізнавальна та професійна активність, які взаємопов'язані з фундаментальною та методичною підготовкою. Формування позитивного ставлення до вивчення геометричного матеріалу в курсі «Математика» майбутніми учителями початкової школи залежить від низки чинників, зокрема усвідомлення важливості засвоєння знань з точки зору теорії та практичного застосування, поступового розширення змісту матеріалу та його новизни, орієнтації навчального процесу на професійний розвиток, а також вибору завдань, що створюють інформаційне протиріччя, стимулюють пізнавальну активність та розвивають творче мислення.

Геометрія має значний потенціал для активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів, оскільки сприяє розвитку таких когнітивних процесів, як аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, аналогія та інтуїція. Враховуючи індивідуальні особливості студентів та їх професійні потреби, геометричний матеріал має містити не лише теоретичний матеріал із базовими та додатковими компонентами, а й систему практичних завдань, що забезпечують ґрунтовне засвоєння знань. Важливе значення має також включення мотиваційного матеріалу, зокрема проблемних та евристичних задач, міжпредметних завдань, історичних довідок та питань для дослідницької роботи. Особливу увагу варто приділити прикладним і практичним задачам, які можна розв'язувати за допомогою геометричних методів. Розглядаємо два основні підходи до вивчення геометрії майбутніми учителями початкової школи: аналітичний та конструктивний. Аналітичний підхід передбачає вивчення кривих другого порядку, їхні властивості та основ фрактальної геометрії. Конструктивний підхід спрямовується на побудову геометричних об'єктів та практичне дослідження їх властивостей, що сприяє формуванню просторової уяви та образного мислення. Однак такий метод потребує значних витрат часу.

Коваленко Є. зазначає, що одним із важливих завдань професійної підготовки учителів початкової школи є формування у них готовності до дослідницької діяльності. На думку дослідниці це зумовлено рядом факторів: «По-перше, праця учителя є твор-

чою, впровадження основних положень нової української школи, яка розпочалася саме з першої ланки системи освіти, вимагає від учителя у своїй роботі орієнтуватися на інтереси і потреби дитини, забезпечити кожному учневі індивідуальну траєкторію розвитку. Це в свою чергу потребує всебічного вивчення розвитку дитини, особливостей її психічного розвитку, рівня навчальних досягнень, вихованості, творчих схильностей і обдарувань. По-друге, учителю початкової школи слід враховувати, що одним із принципів реалізації національної освітньої політики є заохочення вчителів до неперервного процесу оновлення й удосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети, формування інноваційного потенціалу педагога, його інноваційної поведінки. По-третє, сьогодні середні навчальні заклади в Україні широко залучені до проведення науководослідної роботи (Коваленко, 2018, с. 125).

Рівень засвоєних знань учнями значною мірою залежить від професійної підготовки їхніх учителів. Організація вивчення геометричного матеріалу через дослідження властивостей предметів та їх відношень, які знаходяться навколо, є необхідною частиною як математичної, так і методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Для розвитку логічного та просторового мислення молодших школярів потрібно, щоб вчителі володіли більш глибокими знаннями геометрії, ніж їхні учні. Отже, необхідно приділяти особливу увагу формуванню міцних основ геометричних знань у перші роки навчання, а також забезпечувати їх якісне викладання.

Наукові дослідження підтверджують, що якість освіти учнів значною мірою визначається рівнем знань їхніх учителів. Вчитель разом з дітьми може розв'язувати проблемні ситуації, застосовуючи викладання знань, частково-пошукову діяльність та організацію дослідницької діяльності шляхом спостереження учнів за природою чи за результатами самостійного досліду. Ефективним засобом розвитку пізнавального інтересу молодших школярів є метод проектів, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, зокрема соціальну активність.

Сприяння розвитку дослідницьких навичок майбутніх учителів початкової школи забезпечується завданнями, що потребують творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу. Корисною практикою є розв'язування задач кількома способами, що дозволяє студентам порівнювати різні підходи, аналізувати їх переваги та недолі-

ки, а також самостійно обирати оптимальні методи роботи.

Формування цих навичок забезпечує якісну професійну підготовку майбутніх педагогів, сприяє розвитку їхньої здатності до самостійного аналізу геометричних концепцій та дає змогу ефективно організувати навчання учнів.

Дослідницькі навички – це комплекс умінь, що дозволяють студентам самостійно аналізувати математичні закономірності, формулювати гіпотези, перевіряти їх на практиці та робити аргументовані висновки. Під час вивчення геометричного матеріалу ці навички відіграють важливу роль у розвитку аналітичного мислення, просторової уяви та здатності до творчого пошуку рішень.

Під дослідницькими навичками у контексті вивчення геометрії майбутніми вчителями початкової школи ми розуміємо інтегровану сукупність умінь та здатностей, що дозволяють самостійно виявляти, аналізувати та розв'язувати геометричні проблеми шляхом спостереження, експериментування, висунування гіпотез, їх перевірки та формулювання висновків.

Розвиток дослідницьких навичок у майбутніх учителів початкової школи вимагає застосування комплексного підходу, що включає традиційні педагогічні методи та сучасні технології.

Дослідницькі компетенції передбачають:

– уміння застосовувати теоретичні знання та практичні методи (як загальні, так і спеціальні) для вирішення наукових завдань;

– здатність аналізувати проблемні ситуації, виявляти суперечності, чітко формулювати наукову проблему та обирати об'єкт дослідження;

– навички планування дослідницького процесу – розподіл етапів роботи, контроль та самоаналіз (рефлексія) власних дій;

– володіння техніками збору, обробки та систематизації даних, включаючи методи фіксації та збереження інформації;

– методологічну грамотність – самостійне визначення цілей, завдань, гіпотези дослідження, а також обґрунтування його актуальності, наукової новизни та практичної цінності;

– навички презентації результатів – оформлення висновків у вигляді наукових публікацій, доповідей або інших форм звітності.

Ключові компоненти дослідницьких навичок у геометрії:

– формулювання проблеми та визначення мети дослідження;

– здатність самостійно визначати ключові математичні питання та будувати дослідницькі задачі;

– аналіз проблемних ситуацій та пошук оптимальних способів їх вирішення;

– розробка та перевірка гіпотез;

– вміння висувати математичні гіпотези на основі аналізу геометричних закономірностей;

– проведення експериментів та перевірка правильності висновків за допомогою теоретичних та практичних методів;

– методи доведення геометричних теорем;

– використання логічних та аналітичних доказів для підтвердження правильності тверджень;

– порівняння різних підходів до доведення та вибір найбільш ефективного;

– навички моделювання та аналізу;

– використання математичних моделей для дослідження властивостей геометричних об'єктів;

– робота з графічними методами вивчення фігур (geogebra, ручні побудови);

– рефлексія та аналіз отриманих результатів;

– вміння критично оцінювати власні дослідницькі підходи;

– коригування дослідницького процесу та виявлення нових можливостей для аналізу;

– презентація та інтерпретація результатів;

– чітке формулювання висновків та представлення результатів у вигляді звіту або наукової роботи;

– використання математичних аргументів для обґрунтування своїх тверджень;

Структура дослідницьких навичок у вивченні геометрії майбутніми вчителями початкової школи включає такі компоненти:

1) *орієнтаційно-мотиваційний*: усвідомлення значущості дослідницької діяльності, прояв пізнавального інтересу до геометричних об'єктів та їх властивостей, прагнення до самостійного пошуку знань.

2) *когнітивний*: володіння теоретичними знаннями з геометрії, розуміння сутності дослідницького процесу, знання методів наукового пізнання.

3) *операційно-діяльнісний*: уміння спостерігати геометричні об'єкти, порівнювати їх, аналізувати властивості, висувати гіпотези, планувати та проводити експерименти, будувати докази, формулювати висновки, використовувати різні джерела інформації.

4) *рефлексивно-оцінювальний*: уміння аналізувати власну дослідницьку діяль-

ність, оцінювати отримані результати, виявляти труднощі та шляхи їх подолання.

Дослідницька діяльність у навчанні геометрії передбачає формування таких компетентностей:

- здатність до аналізу геометричних закономірностей;
- вміння формулювати гіпотези та будувати логічні доведення;
- розвиток математичної рефлексії та самостійного мислення.

Структура дослідницьких навичок майбутніх учителів початкових класів включає:

- *спостереження*: уміння цілеспрямовано сприймати геометричні об'єкти, їх властивості та відношення;
- *порівняння*: уміння виявляти спільні та відмінні ознаки геометричних фігур та їх елементів;
- *аналіз*: уміння розчленовувати геометричні об'єкти на складові частини, виділяти суттєві ознаки;
- *синтез*: уміння об'єднувати окремі елементи в ціле, встановлювати зв'язки між ними;
- *класифікація*: уміння групувати геометричні об'єкти за певними ознаками;
- *узагальнення*: уміння формулювати загальні висновки на основі аналізу окремих випадків;
- *висування гіпотез*: уміння формулювати припущення щодо властивостей геометричних об'єктів та їх відношень;
- *перевірка гіпотез*: уміння планувати та здійснювати експерименти, будувати докази або контрприкладі для підтвердження або спростування гіпотез;
- *формулювання висновків*: уміння чітко та обґрунтовано представляти результати дослідження;
- *рефлексія*: уміння аналізувати власну дослідницьку діяльність, виявляти труднощі та шляхи їх подолання.

Розвиток дослідницьких навичок майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення геометрії потребує застосування активних та інтерактивних методів навчання, що стимулюють пізнавальну активність та самостійність студентів. До таких методів належать:

1. *Проблемне навчання*. Створення ситуацій, які потребують самостійного пошуку розв'язку, є ключовим фактором розвитку дослідницьких навичок. Доцільним є застосування відкритих задач, що не мають однозначного розв'язку та спонукають студентів до самостійного формулювання теорій та їх перевірки. Залучення студентів до аналізу різних способів розв'язання задач. Розвиток навичок аргументації та доказовості. Геометрія надає широкі можливості для створення таких ситуацій, наприклад:

Проблема: Як, маючи лише лінійку та олівець, поділити відрізок на три рівні частини?

Дослідження: Студенти експериментують, будують різні допоміжні фігури, висувають гіпотези та намагаються їх обґрунтувати.

2. *Евристичні методи*: Застосування методів, що спрямовані на активізацію інтуїції та творчого мислення студентів у процесі розв'язання геометричних задач. До них належать:

– *Метод аналогій*. Розв'язання нової задачі шляхом знаходження аналогічної вже відомої. Наприклад, при вивченні властивостей паралелограма можна запропонувати студентам знайти аналогії з властивостями прямокутника.

– *Метод узагальнення*. Розгляд окремих випадків та формулювання загального правила або закономірності. Наприклад, досліджуючи суму кутів різних трикутників, студенти можуть дійти висновку про те, що сума кутів будь-якого трикутника дорівнює 180 градусів. Для цього можна використати дослідження (рис. 1): накреслити на аркуші трикутник, відрізати кути трикутника та скласти їх вершинами, то очевидним стає твердження, що їх сума буде 180, бо утвориться розгорнутий кут. Такий підхід до вивчення теми через дослідження розвиває допитливість учнів та сприяє розумінню та запам'ятовуванню матеріалу. Організація вивчення геометричного матеріалу із застосуванням дослідницьких навичок можлива за умови, якщо сам вчитель володіє дослідницькими навичками і залучає учнів на кожному кроці до досліджень властивостей та відношень геометричних фігур.

Чому дорівнює сума кутів трикутника?

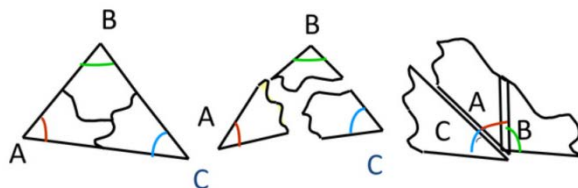


Рис. 1. Дослідження теореми про суму кутів трикутника

3. *Проектна діяльність*: Виконання індивідуальних або групових проектів, пов'язаних з дослідженням геометричних об'єктів та їх застосуванням у реальному житті. Серед проектів, у яких можна творчо досліджувати геометричні фігури та їх властивості є:

– «Геометрія в архітектурі рідного міста». Завданням такого проекту є: вибрати будівлю в місті, вивчити її геометричні форми (кути, симетрію, пропорції), створити мо-

дель із паперу або цифрового конструктора. Метою проекту є: розвиток просторової уяви та вміння застосовувати геометрію в реальному житті.

– «Таємниця трикутників». Завданням такого проекту є: вивчіть різні види трикутників (гострокутні, тупокутні, прямокутні), з мотузки та лінійки створіть різні типи трикутників, дослідити чи завжди можна побудувати трикутник із трьох заданих відрізків? У висновку: сформулюйте правило існування трикутника.

– «Чарівні чотирикутники». Завданням такого проекту є: дослідити властивості квадрата, прямокутника, ромба, паралелограма; з паперу вирізати ці фігури та дослідити їх симетрію. З'ясувати: скільки осей симетрії має кожна фігура?

– Створення власного «геометричного візерунку»

– «Геометрія шкільного подвір'я». Завданням такого проекту є: виміряти периметри та площі різних об'єктів (спортивний майданчик, клумба), скласти план шкільної території у масштабі, проаналзувати: які геометричні фігури найчастіше зустрічаються?

– «Архітектурна геометрія». Завданням такого проекту є: дослідити геометричні елементи будівель (вікна, двері, дахи), зробити серію фотографій «геометрія в архітектурі»

– «Геометричні перетворення». Завданням такого проекту є: дослідити як змінюється площа фігури при збільшенні її розмірів, скласти однакові фігури з різних матеріалів (папір, картон, пластик) та з'ясувати чи однаково вони поведуться при перетвореннях?

– «Тіні та геометрія». Завданням такого проекту є: дослідити як змінюється тінь від геометричних тіл протягом дня, створити власний «театр тіней» з геометричними фігурами. З'ясувати який зв'язок між формою предмета і його тінню?

– «Геометричний конструктор». Для виконання такого проекту майбутнім учителям початкової школи потрібно створити об'ємні фігури з різних матеріалів та дослідити які матеріали найкраще підходять для моделювання? Також пропонується творчий проект: побудуйте «місто геометричних фігур».

– «Цифрова геометрія». Робота з програмами GeoGebra або SketchUp. Студенти досліджують як змінюються властивості фігур при їх перетворенні? Практичним результатом такого проекту є створення анімацію геометричних перетворень.

– «3D-моделювання». Проект може бути запропонований у випадку, якщо є можли-

вість використання 3D-ручок або програми Tinkercad. Студенти досліджують які фігури найзручніше моделювати? Результатом проекту є створення власної 3D-моделі геометричної фігури.

– «Створення колекції геометричних фігур з підручних матеріалів та дослідження їх властивостей», «Розробка дидактичних ігор з геометрії для учнів початкової школи».

4. Дослідницькі практикуми та лабораторні роботи. Організація практичної діяльності студентів, спрямованої на експериментальне дослідження геометричних закономірностей. Під час вивчення геометричного матеріалу майбутніми учителями початкової школи може бути виконана лабораторна робота: «Дослідження властивостей діагоналей паралелограма» (студенти будують різні паралелограми, вимірюють їх діагоналі та кути між ними, формулюють гіпотези та намагаються їх обґрунтувати); дослідницький практикум: «Побудова правильних многокутників за допомогою циркуля та лінійки» (студенти досліджують різні способи побудови, аналізують необхідні умови та обґрунтовують свої дії).

– Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Застосування спеціалізованих програмних засобів (наприклад, GeoGebra), віртуальних лабораторій та інтерактивних ресурсів для моделювання геометричних об'єктів, проведення експериментів та візуалізації результатів досліджень. Використання ІКТ під час геометричної підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволяють динамічно змінювати параметри геометричних фігур та спостерігати за змінами їх властивостей; проводити складні геометричні побудови та вимірювання; візуалізувати абстрактні геометричні поняття.

Серед інтерактивних та ігрових форм розвитку дослідницьких навичок майбутніх учителів початкової школи під час вивчення геометрії є завдання «Геометричний квест». Розробляється маршрут гри з геометричними завданнями. Приклад завдань: знайти в школі предмети певної геометричної форми. Дослідити які форми найлегше/найважче знайти?

Під час організації вивчення елементів геометрії на площині дослідницькі навички майбутніх учителів початкової школи відбувається через виконання таких завдань як от:

1) Завдання на спостереження та порівняння. Студентам пропонується розглянути різні види трикутників (рівносторонній, рівнобедрений, різносторонній, прямокутний, гострокутний, тупокутний), порівняти їх за кількістю рівних сторін, рівних кутів,

наявністю прямих або тупих кутів та сформулюйте висновки про взаємозв'язок між цими характеристиками.

2) Завдання на аналіз та синтез. Поєднуючи вивчення многокутників та заповнення площини многокутниками пропонуємо дослідження: заповнити площину у вигляді чотирикутника двома трикутниками та з'ясувати які властивості чотирикутника можна вивести з властивостей трикутника і дослідити це питання для різних видів чотирикутників (паралелограм, прямокутник, ромб, трапеція).

3) Завдання на класифікацію. Майбутнім учителям початкової школи пропонується дослідити різні способи класифікації чотирикутників (за кількістю паралельних сторін, за наявністю прямих кутів, за рівністю сторін). Обґрунтувати свій вибір критеріїв класифікації.

4) Завдання на узагальнення. Студентам пропонується дослідити суму внутрішніх кутів різних многокутників (трикутника, чотирикутника, п'ятикутника тощо). Висуньте гіпотезу про формулу для обчислення суми внутрішніх кутів будь-якого опуклого n -кутника та спробуйте її довести.

5) Завдання на висування та перевірку гіпотез. Студентам надається гіпотеза «Діагоналі будь-якого паралелограма точкою перетину діляться навпіл» до якої вони мають скласти план експерименту для перевірки цієї гіпотези, провести необхідні вимірювання та зробити висновок.

6) Проектне завдання. Враховуючи, що мотивація вивчення математики, і зокрема геометрії, визначена майбутньою професійною діяльністю, студентам пропонується розробити серію завдань з геометрії для учнів 3-4 класів, спрямованих на розвиток їхніх дослідницьких навичок (наприклад, дослідження властивостей геометричних фігур шляхом складання, розрізання, моделювання), провести апробацію розроблених завдань у групах та проаналізувати результати.

7) Проблемно-пошукові завдання. Для розвитку дослідницьких та конструкторських умінь майбутніх учителів початкової школи під час вивчення геометричного матеріалу їх пропонуються завдання:

- Чи можна побудувати трикутник із сторонами 5 см, 3 см та 10 см? Доведіть свою думку на практиці за допомогою лінійки та мотузки. Таке завдання ставить на меті розвинути вміння аналізувати умови задачі, робити висновки на основі експерименту.
- Скільки діагоналей має п'ятикутник? А шестикутник? Чи можна знайти загальну формулу?»

Досліджуючи методичні підходи до формування дослідницьких навичок у майбутніх учителів початкової школи під час вивчення геометричного матеріалу можемо виокремити наступні.

1. Використання історичних методів доведення. Студенти можуть вивчати різні способи доведення геометричних теорем у історичному контексті, порівнюючи класичні та сучасні підходи. Студенти досліджують різні способи доведення класичних геометричних теорем (наприклад, теореми Піфагора) в історичному контексті. Вони можуть порівнювати евклідове доведення з сучасними варіантами та створювати власні альтернативні докази.

2. Використання реальних задач. Розв'язання прикладних задач, пов'язаних із архітектурою, природничими явищами або технічними конструкціями, сприяє формуванню практичного мислення.

3. Дослідження властивостей фракталів. Студенти аналізують алгоритми побудови фрактальних фігур, таких як трикутник Серпінського або сніжинка Коха. Завдання може включати візуалізацію фракталів та виявлення закономірностей у їх структурі.

4. Розв'язання реальних задач з практики. Студенти моделюють реальні об'єкти, використовуючи геометричні принципи. Наприклад: визначення оптимальної форми для паркувального майданчика. Обчислення площі нерегулярних ділянок землі за супутниковими зображеннями. Аналіз симетрії архітектурних споруд.

5. Дослідження парадоксів у геометрії. Студенти розглядають відомі геометричні парадокси, наприклад, парадокс Банаха-Тарського або неможливі фігури (наприклад, трикутник Пенроуза). Вони пояснюють математичні принципи, що стоять за цими парадоксами.

6. Проектування інтерактивного навчального контенту. Студенти створюють інтерактивні завдання для учнів початкової школи, що містять геометричні загадки, квести або математичні ігри. Вони можуть протестувати ефективність таких завдань на своїх однокласниках.

Через брак часу на вивчення курсу «Математика» часто не залишається можливості на залучення студентів до обговорення власних відкриттів, пошук альтернативних підходів до розв'язання задач та аналіз навчальних помилок, які є важливими складовими дослідницької діяльності.

Аналіз проведених експериментів у навчальному процесі показує, що застосування дослідницьких методів підвищує рівень мотивації студентів, сприяє їхньому глибшому розумінню геометричних концепцій та розвиває аналітичне мислення. У ході

експериментальних занять було визначено, що студенти, які працювали із проблемними задачами та застосовували математичне моделювання, демонстрували значно вищі результати у формуванні професійних компетентностей, ніж ті, хто навчався за традиційними методами.

У процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи важливу роль відіграє формування дослідницьких навичок, які сприяють не лише глибшому розумінню геометричних концепцій, а й розвитку аналітичного мислення, творчого підходу та здатності до самостійного пошуку знань. В межах методичних аспектів навчання геометрії такі навички охоплюють:

1. Навички формулювання та аналізу проблем. Вміння визначати ключові поняття та закономірності у геометричних структурах. Здатність до аналізу геометричних ситуацій, виявлення невизначеностей та постановки дослідницької проблеми.

2. Навички доведення та аргументованого обґрунтування. Розвиток логічного мислення, необхідного для доведення геометричних теорем. Використання різних методів аргументації (аналітичних, синтетичних, евристичних).

3. Здатність до моделювання геометричних процесів. Використання математичних моделей для дослідження властивостей фігур та їх просторових взаємозв'язків. Вміння застосовувати геометричні принципи у створенні реальних об'єктів та інженерних конструкцій.

4. Навички проведення експериментів та спостережень. Самостійне виконання навчальних досліджень, включаючи аналіз емпіричних даних. Проведення досліджень геометричних об'єктів у природному та штучному середовищі.

5. Рефлексивні навички та критичне мислення. Здатність оцінювати власні дослідницькі підходи, аналізувати помилки та коригувати процес навчання. Розвиток уміння ставити уточнювальні запитання та обговорювати отримані результати.

6. Здатність до інтеграції міждисциплінарних знань. Вміння застосовувати геометричні принципи у фізиці, дизайні, архітектурі та інших суміжних дисциплінах. Аналіз взаємозв'язків між геометрією та навколишнім світом.

7. Комунікативні та презентаційні навички. Формулювання та представлення дослідницьких результатів у вигляді наукових доповідей та статей. Використання інтерактивних форматів обміну знаннями (семінари, воркшопи, групові дискусії).

Формування дослідницьких навичок у майбутніх педагогів є важливим компонентом їхньої професійної підготовки. Вони

сприяють глибшому розумінню математичних концепцій, розвивають критичне мислення та підвищують ефективність викладання.

Одним із вагомих викликів сучасної освіти є недостатня мотивація значної частини вчителів до проведення дослідницької діяльності, а також їхня неготовність до впровадження інноваційних методів навчання.

Формування дослідницьких навичок у майбутніх учителів початкової школи через вивчення геометрії є необхідною умовою їхньої готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Методично обґрунтовані завдання, орієнтовані на пошук, аналіз, синтез, сприяють розвитку мислення, просторової уяви та фахової рефлексії. Такий підхід актуалізує значення геометрії як засобу розвитку пізнавальної активності й педагогічного інтелекту.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Формування дослідницьких навичок у майбутніх учителів початкової школи є важливим компонентом їхньої професійної підготовки. Вивчення геометрії сприяє розвитку критичного мислення, просторової уяви та здатності до логічного обґрунтування математичних понять. Аналіз методичних аспектів показав, що традиційні підходи до навчання потребують доповнення активними дослідницькими методами, які стимулюють самостійну роботу студентів, формування гіпотез та проведення експериментів.

У статті визначено сутність та структуру дослідницьких навичок, важливих для ефективного навчання геометрії молодших школярів, включаючи спостереження, порівняння, аналіз, синтез, класифікацію, узагальнення, висування та перевірку гіпотез, формулювання висновків та рефлексію. Розроблено методичні підходи, прийоми та технології, спрямовані на активізацію дослідницької діяльності студентів під час опанування геометричного матеріалу, серед яких проблемне навчання, евристичні методи, проектна діяльність, дослідницькі практикуми та використання ІКТ. Наведено конкретні приклади завдань, що сприяють розвитку окремих компонентів дослідницьких навичок.

Результати теоретичного дослідження підкреслюють важливість інтеграції дослідницької діяльності в процес вивчення геометрії майбутніми вчителями початкової школи. Запропоновані методичні аспекти можуть бути використані викладачами педагогічних закладів для оптимізації процесу підготовки майбутніх педагогів до організації дослідницької діяльності молодших школярів з геометрії.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку вбачаються у:

1) створенні діагностичного інструментарію для оцінювання рівня розвитку дослідницьких навичок майбутніх учителів початкової школи в контексті вивчення геометрії. Розробка критеріїв, показників та методів оцінювання дозволить об'єктивно відстежувати динаміку розвитку цих навичок;

2) дослідженні впливу використання конкретних ІКТ-інструментів та віртуальних лабораторій на розвиток дослідницьких навичок студентів при вивченні геометричних дисциплін. Визначення найбільш ефективних цифрових ресурсів та методик їх застосування є важливим аспектом модернізації педагогічної освіти;

3) вивченні особливостей формування дослідницьких навичок у студентів з різним рівнем математичної підготовки та різними когнітивними стилями. Індивідуалізація навчання з урахуванням цих особливостей може підвищити ефективність розвитку дослідницької компетентності;

4) розробці методичних рекомендацій для викладачів педагогічних закладів щодо впровадження розроблених методичних аспектів у навчальний процес. Надання практичних порад та прикладів конкретних завдань сприятиме більш широкому застосуванню дослідницько-орієнтованого навчання геометрії;

5) дослідженні питання наступності у розвитку дослідницьких навичок вивчення геометрії на різних рівнях педагогічної освіти (бакалаврат, магістратура, післядипломна освіта).

Подальші наукові пошуки в означеному напрямку сприятимуть підвищенню якості підготовки майбутніх учителів початкової школи, їхньої готовності до організації ефективної дослідницької діяльності молодших школярів та формування в них ключових компетентностей, необхідних для успішного навчання та розвитку в сучасному світі.

Список бібліографічних посилань

- Базелюк, 2008 – Базелюк, В.Г. (2008). Формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 20 с.
- Балашова, 2006 – Балашова, С.П. (2006). Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 27 с.
- Ваколя, 2014 – Ваколя, Т.І. (2014). Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон. 245 с.
- Васильєва, 2017 – Васильєва, Д.В. (2017). Математика. 5 клас: Розробки уроків та методичні рекомендації. Розвиток дослідницьких навичок. Київ: Освіта. 48 с.
- Васько, 2014 – Васько, О.О. (2014). Використання проблемних лекцій у математичній підготовці майбутніх вчителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 9(1): 15–21.
- Волянська, 2016 – Волянська, С.Є. (2016). STEM-освіта. Довідник сучасного педагога. Харків: Основа. 124–125.
- Годованюк, 2019 – Годованюк, Т.А. (2019). Методична підготовка майбутніх учителів математики: теорія і практика. Умань: Видавець Социнський М.М. 316 с.
- Коберник, 2023 – Коберник, Г. (2023). Формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Veda a perspektivy*, 11(30): 156–169.
- Коваленко, 2018 – Коваленко, Є.І. (2018). Формування дослідницьких умінь у майбутніх вчителів початкової школи. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої Дню початкової освіти, м. Ніжин, 19 жовтня 2018 р. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя. С. 124–126
- Кондратюк, 2019 – Кондратюк, І.В. (2019)/ Формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія та практика навчання і виховання*, 30: 87–93.
- Профстандарт «Вчитель початкових класів», 2020 – Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: затв. наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>;
https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/266-nakaz_2736.pdf.
- Результати НМТ, 2024 – Математика. Результати НМТ 2024 року. *Освіта.ua*. URL: https://osvita.ua/test/rez_zno/93247/
- Робоча програма «Математика з методикою навчання», 2021 – Робоча програма навчальної дисципліни «Математика з методикою навчання»: для студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, 2021–2022 н.р. 13 с. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/ПП_Математика-з-методикою-навчання-2.pdf.
- Робоча програма «Математика з методикою формування», 2020 – Робоча програма навчальної дисципліни «Математика з методикою формування компетентності в математичній освітній галузі»: для здобувачів СВО бакалавра спеціальності 013 Початкова освіта. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, 2020 р. 19 с. URL: https://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat_kafmetod/doc/p8.pdf
- Скворцова, Гаран, 2015 – Скворцова, С., Гаран, М. (2015). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання учнів математики. *Гірська школа Українських Карпат*, 12–13: 209–215.
- Стандарт спеціальності 013 «Початкова освіта», 2021 – Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>.
- Степанюк, К.І. (2010). До питання структури дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 189(1): 109–114.

- Стрілець, Запорожченко, 2019 – Стрілець, С.І., Запорожченко, Т.П. (2019). Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій. Чернівці: Десна Поліграф. 204 с.
- Тарасенкова, Н.А., Коваленко, О.А. (2014). Методичні особливості навчання математики майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 42: 75–80.
- Чубенко, 2022 – Чубенко, Т. (2022). Понад 40% українських школярів не знають математики на базовому рівні. *Сіль.Медіа*. URL: <https://sil.media/p/ponad-40-ukrayinskikh-shkoliariv-ne-znaiut-matematiki-na-bazovomu-rivni-843718>.
- Шеремет, 2006 – Шеремет, Т. (2006). Підготовка вчителя до організації дослідницької діяльності учнів. *Біологія і хімія в школі*, 5: 38–39.
- References**
- Bazelyuk, V.G. (2008). Formation of research skills of heads of general education institutions in the system of postgraduate pedagogical education: abstract of thesis Ph.D dissertation. Kyiv. 20 p. [in Ukr.].
- Balashova, S.P. (2006). Formation of research skills in students of a pedagogical college in the process of studying natural science disciplines: abstract of thesis Ph.D dissertation. Kyiv. 27 p. [in Ukr.].
- Vasilyeva, D.V. (2017). Mathematics. Grade 5: Lesson plans and methodological recommendations. Development of research skills. Kyiv: Osvita Publishing House. 48 p. [in Ukr.].
- Vakolya, T.I. (2014). Formation of research competence of future primary school teachers in the process of professional training: thesis of Ph.D dissertation. Kherson. 245 p. [in Ukr.].
- Vasko, O.O. (2014). The use of problem-based lectures in the mathematical training of future primary school teachers. *Problems of training modern teachers*, 9(1): 15–21. [in Ukr.].
- Volyanska, S.Ye. (2016). STEM education. Handbook for modern teachers. Kharkiv: Osnova Publishing Group. pp. 124–125 [in Ukr.].
- Godovanyuk, T.L. (2019). Methodological training of future mathematics teachers: theory and practice. Uman: Publisher Sochinsky, M.M.. 316 p. [in Ukr.].
- Kobernyk, H. (2023). Formation of mathematical competence of future primary school teachers. *Věda a perspektivy*, 11(30): 156–169 [in Ukr.].
- Kovalenko, E.I. (2018). Developing research skills in future primary school teachers. *Primary education: history, problems, prospects: materials from the All-Ukrainian scientific and practical online conference dedicated to Primary Education Day, Nizhyn, 19 October 2018*. Nizhyn: M. Gogol National University. Pp. 124–126 [in Ukr.].
- Kondratyuk, I.V. (2019). Formation of methodological and mathematical competence of future primary school teachers. *Scientific Journal of the M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 17. Theory and Practice of Education and Upbringing*, 30: 87–93 [in Ukr.].
- Professional standard for the professions “Teacher of primary classes of a general secondary education institution”, “Teacher of a general secondary education institution”, “Teacher of primary education (with junior specialist diploma)”: certified. by order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 12.23.2020 No. 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>;
https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/266-nakaz_2736.pdf [in Ukr.].
- Mathematics. Results of the 2024 National Mathematics Test. *Osvita.ua*. URL: https://osvita.ua/test/rez_zno/93247/ [in Ukr.].
- The Work program of the educational discipline “Mathematics with teaching methods”: for students of specialty 013 Primary education. Mykolaiv: V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, 2021–2022 13 p. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/ПІ_Математика-з-методикою-навчання-2.pdf [in Ukr.].
- The work program of the educational discipline “Mathematics with the method of competence formation in the mathematical educational field”: for applicants of the bachelor's degree program in the specialty 013 Primary education. Vinnytsia: Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, 2020. 19 p. URL: https://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat_kafmetod/doc/p8.pdf [in Ukr.].
- Skvortsova, S.O., Garan, M. (2015) Training of future primary school teachers to teach students mathematics. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians*, 12–13: 209–215 [in Ukr.].
- Higher education standard for specialty 013 “Primary education” for the first (bachelor's) level of higher education: approved. by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated March 23, 2021 No. 357. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukr.].
- Stepanuk, K.I. (2010). On the structure of research skills of future primary school teachers. *Bulletin of Cherkasy University. Series “Pedagogical Sciences”*, 189(1): 109–114 [in Ukr.].
- Strilets, S.I., Zaporozhchenko, T.P. (2019). Formation of mathematical competence of future primary school teachers through innovative technologies. Chernihiv: Desna Poligraf. 204 p. [in Ukr.].
- Tarasenkova, N.A., Kovalenko, O.A. (2014). Methodological features of teaching mathematics to future primary school teachers. *Pedagogy of Higher and Secondary Schools*, 42: 75–80 [in Ukr.].
- Chubenko, T. (2022). More than 40% of Ukrainian schoolchildren do not know mathematics at the basic level. *Salt.Media*. URL: <https://sil.media/p/ponad-40-ukrayinskikh-shkoliariv-ne-znaiut-matematiki-na-bazovomu-rivni-843718> [in Ukr.].
- Sheremet, T. (2006). Preparing teachers to organise research activities for students. *Biology and Chemistry at School*, 5: 38–39 [in Ukr.].

IVANOVA Katerina

Ph.D in Pedagogy, teacher of mathematics at the secondary school No. 9,
Pokrovsk city council of Donetsk region

LIBA Oksana

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary Education,
Mukachevo State University

METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING RESEARCH SKILLS IN LEARNING GEOMETRY BY FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Summary. Introduction. The article examines methodological aspects of developing research skills in future primary school teachers in the process of studying geometry. Research activity is one of the key factors in the professional training of teachers, as it contributes to the formation of critical thinking, analytical skills and the ability to independently search for optimal solutions.

Geometry, as one of the fundamental mathematical disciplines, plays an important role in the formation of analytical thinking, spatial imagination and the ability to independently search for solutions.

In the context of the modern educational process, there is a growing need to develop research competence, which includes the ability to critically analyze, use mathematical

methods in practical situations, and take a creative approach to problem solving.

Particular attention is paid to teaching methods that encourage students to actively analyse geometric patterns, formulate hypotheses and test them experimentally. Approaches to problem-based learning are considered, in which students are faced with open-ended problems that do not have a single solution, prompting them to gain a deeper understanding of mathematical principles.

One of the key aspects of developing research skills is project work. Students work on complex mathematical problems, developing their own methods for solving them and presenting the results in an educational environment. Emphasis is also placed on the use of mathematical modeling as a means of empirical research into geometric phenomena.

The purpose of the article is to study the methodological aspects of developing research skills in future primary school teachers while studying geometry, to identify effective pedagogical approaches, innovative technologies and practical tasks aimed at developing their skills of independent analysis, experimentation and creative application of geometric knowledge in their professional activities to justify methodological approaches to the formation and development of research skills in the process of studying geometry by future primary school teachers, as well as to identify effective means, forms and methods of teaching that contribute to the activation of students' cognitive activity, the development of critical thinking and readiness to independently solve problematic situations in their professional activities.

The methods analysis and synthesis of scientific, pedagogical, methodological sources in order to identify the state of development of the problem; generalization of

pedagogical experience in methods of teaching mathematics; systematization and generalization to formulate conclusions.

Results. The analysis shows that the use of a research-based approach in teaching geometry significantly improves students' mastery of the material. They better understand fundamental concepts, identify interdisciplinary connections, and demonstrate a higher level of cognitive activity. In addition, working on research projects contributes to the development of independent decision-making skills, which is critically important for future teachers.

Originality. The article proposes a new approach to integrating research methods into the educational process, taking into account the specifics of the professional training of future primary school teachers. It focuses on effective pedagogical practices that promote the development of creative and critical thinking.


Conclusions. The development of research skills in future primary school teachers is an important stage in their professional training, ensuring their ability to analyze deeply, search for solutions independently and apply knowledge creatively. The proposed methodological approaches demonstrate their effectiveness in improving mathematical competence and in preparing students for teaching geometry in schools.


Keywords: methodological aspects; development of research skills; geometry; future primary school teachers; research activity; teaching methods; teacher education; spatial thinking.

Одержано редакцією 29.05.2025
Прийнято до публікації 12.06.2025

СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(за предметними спеціальностями)




 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-205-212>

 <https://orcid.org/0000-0002-6418-6380>

ТАРАСЕНКОВА Ніна

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри математики і методики навчання математики,
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького
email: ntaras7@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-4603-409X>

АКУЛЕНКО Ірина

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри математики і методики навчання математики,
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького
email: akulenkoira@ukr.net

УДК 378.018.8.011.3-051-021.364:51(045)

**МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІЗ КОМПЕТЕНТІСНИМИ ЗАВДАННЯМИ (К-ЗАДАЧАМИ)
У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

Відповідно до професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», реалізуючи трудову функцію з навчання учнів предмета (інтегрованого курсу) учитель спирається на предметно-методичну компетентність, одним із складників (аспектів) якої є здатність створювати умови для формування й розвитку в здобувачів освіти ключових і предметних компетентностей.

Математична компетентність виступає і як ключова, і як предметна. Оскільки присутнім елементом у системі засобів навчання, що скеровані на формування математичної компетентності в учнівства, виступають компетентнісні завдання (К-задачі), тому у методичній підготовці майбутнього вчителя математики потрібно забезпечити умови, за яких майбутній фахівець отримає досвід із виконання специфічних видів методичної діяльності, пов'язаних із ними.

У статті розглянуто нові методичні об'єкти, що характеризують закономірності компетентнісно орієнтованого освітнього процесу з математики – компетентнісні завдання (К-задачі), окреслено види методичної діяльності майбутнього вчителя математики із ними та сформульовано навчально-методичні задачі, що забезпечують реалізацію цих видів методичної діяльності у навчанні дисциплін методичного спрямування.

Виходячи із засадничих положень концепції компетентізації математичної освіти, автори обґрунтовують важливість і необхідність коригування цілей, змісту, процесу і результатів методичної підготовки майбутнього вчителя математики з огляду на нові методичні об'єкти (К-задачі), які виступають присутнім чинником спрямування навчання математики в компетентнісне русло. У статті схарактеризовано теоретичні відомості про них, які доцільно відобразити у теоретичній частині дисциплін методичного спрямування стосовно К-задач.

Обґрунтовано корективи у практичній частині методичної підготовки майбутнього вчителя математики, вмотивовані необхідністю виконання студентами особливих видів методичної діяльності із К-задачами.

Зауважено доцільність доповнення системи навчально-методичних завдань вправами із К-задачами, запропоновано спосіб структурування системи таких вправ відповідно до видів методичної діяльності із К-задачами.

Ключові слова: *методична підготовка майбутнього вчителя математики; методична діяльність; компетентнісні завдання; навчально-методичні задачі, пов'язані з К-задачами.*

Постановка проблеми. *Відповідно до професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженого наказом МОН України № 1225 від 29.08.2024 р. (Профстандарт «Вчитель ЗЗСО», 2024), реалізуючи трудову функцію з навчання учнів предмета (інтегрованого курсу) учитель спирається на предметно-методичну компетентність, одним із складників (аспектів) якої є здатність створювати умови для формування й розвитку в здобувачів освіти ключових компетентностей, наскрізних умінь. Математична компетентність (згідно Державного стандарту базової середньої освіти (ДСБСО) (Деякі питання держстандартів, 2020)) має дуальну природу, оскільки окрім вагомого внеску до загальнокультурного розвитку особистості (т.з. компетентнісний потенціал математичної освітньої галузі) вивчення математики має й більш специфічні завдання, пов'язані із формуванням в учнівства спроможності застосовувати базові математичні знання (додаток 7 до ДСБСО)*

у життєдіяльності і подальшій професійній діяльності. Відтак, вона є і ключовою, і предметною. Формування предметної математичної компетентності вимагає специфічних за своєю суттю, змістом, способами розв'язування і способами навчання розв'язування компетентнісних завдань. Ці аспекти мають знаходити своє відображення й у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя математики.

Теоретичні студії щодо методичної підготовки майбутнього вчителя математики представлено у працях А. Кузьмінського, Н. Тарасенкової, І. Акуленко (Кузьмінський, Тарасенкова, Акуленко, 2009), Т. Годованюк (Годованюк, 2019), О. Матяш (Матяш, 2014), Л. Михайленко (Михайленко, 2020), В. Моторіної (Моторіна, 2005), С. Семенця (Семенець, 2010), С. Скворцової (Скворцова, 2015) та інших дослідників. Їхнім вагомим результатом стало теоретичне підґрунтя для унормування на засадах компетентнісного підходу трудових функцій учителя математики, зокрема виокремлення предметно-методичної компетентності у профілі учителя у професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Профстандарт «Вчитель ЗЗСО», 2024). Наукові розвідки розвивають погляди на методичну підготовку майбутнього вчителя математики як на процес формування у майбутнього фахівця методичної компетентності у єдності її гносеологічного, праксеологічного, аксіологічного компонентів (Кузьмінський, Тарасенкова, Акуленко, 2009) або методичної грамотності, методичного досвіду і методичних переконань (за О. Матяш). Дослідники з різних ракурсів аналізують зміст методичної підготовки майбутнього вчителя математики, зокрема до навчання геометрії (О. Матяш), визначаючи його на засадах розвивального навчання (С. Семенець), компетентнісного підходу (Н. Тарасенкова, І. Акуленко), вивчаючи й узагальнюючи тісну співпрацю педагогічного університету і школи (Л. Михайленко), поглиблюючи її інтерактивну складову (Т. Годованюк), приділяючи більшу увагу методичній підготовці майбутнього вчителя математики профільної школи (Акуленко, 2020). Навчання математики в НУШ, яке відбувається на компетентнісній основі, коли на передній план у цілепокладанні в освітньому процесі виходить набуття учнівством спроможності діяти на основі здобутих математичних знань, умінь, досвіду та цінностей, зміщує фокус уваги на нові аспекти й у методичній підготовці майбутнього вчителя. Оскільки присутнім елементом у системі засобів навчання, що скеровані на формування математичної компетентності в учнівства, виступають компетентнісні

завдання (Тарасенкова та ін., 2015), тому й у методичній підготовці майбутнього вчителя математики потрібно забезпечити умови, за яких майбутній фахівець отримає досвід із виконання специфічних видів методичної діяльності, пов'язаних із компетентнісними завданнями.

Мета статті розглянути нові методичні об'єкти – компетентнісні завдання, види методичної діяльності майбутнього вчителя математики із компетентнісними завданнями та навчально-методичні задачі, що забезпечують їх реалізацію.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вихідними для дослідження є такі положення концепції компетентізації математичної освіти (Тарасенкова, 2016): 1) компетентність трактується як спроможність діяти на основі здобутих знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлень; 2) математична компетентність особлива тим, що вона є і ключовою, і предметною; 3) математична компетентність як ключова безпосередньо пов'язана з найголовнішою загальнокультурною здатністю людини – зі спроможністю мислити словами; більш того, саме під час навчання математики ця спроможність набуває нової якості – доказово і несуперечливо міркувати; 4) математична компетентність як предметна має два рівні прояву – фактологічний і праксеологічний (практичний). Фактологічний рівень предметної математичної компетентності вирізняється спроможністю учнів діяти на основі отриманих знань у межах суто математичної ситуації. Її вимірниками і засобами для формування є традиційні математичні завдання (М-задачі). Практикологічний рівень предметної математичної компетентності характеризує спроможність учнівства діяти на основі отриманих знань у межах практичної ситуації. Її вимірниками є спеціальні, компетентнісні завдання – так звані К-задачі. При цьому в освітньому процесі необхідно враховувати, що праксеологічний рівень предметної математичної компетентності неможливо сформулювати без достатньо сформованого фактологічного її рівня. Перехід від одного рівня до іншого потребує особливого *etapu* – буферного (Тарасенкова та ін., 2015), під час якого у нагоді стають так звані рафіновані сюжетні задачі (РС-задачі). Відтак формування предметної математичної компетентності проходить у *три етапи*.

Перший етап у формуванні предметної математичної компетентності – фактологічний, коли закладаються базові математичні знання й виробляється техніка виконання основних дій і операцій (засоби навчання – М-задачі). Другий етап – буферний, коли в учнів формується досвід пере-

несення здобутих знань і вмінь у царину практичних ситуацій, у яких даних рівно стільки, скільки необхідно для розв'язання, а надлишок чи нестача даних не є допустимим (засоби навчання – РС-задачі, які за фабулою наближені до К-задач, але за структурою семіотичної оболонки та змістовою специфікою є М-задачами, бо математична модель повністю вичерпує усі дані задачі). Третій етап – праксеологічний, коли учень навчається досліджувати проблемні ситуації практичного змісту, відсівати надлишкові дані, добирати дані, яких не вистачає, а далі математизувати ситуацію, будувати математичну модель, розробляти нову чи обирати з відомих стратегію розв'язування, критично оцінювати хід і результати розв'язування, інтерпретувати отриманий розв'язок у термінах вихідної ситуації (засоби навчання – К-задачі, які принципово відрізняються від практичних чи прикладних задач, мають надлишок даних або їх нестачу). Кожен етап має свої закономірності розгортання. Перші два етапи можуть реалізовуватись разом на навчальному змісті, поданому, наприклад, у параграфі підручника. Третій етап є відносно самостійним, оскільки передбачає комплексне застосування знань і досвіду математичної діяльності, а значить, має реалізовуватись на етапі узагальнення і систематизації знань і вмінь, тобто наприкінці вивчення укрупненої порції навчального змісту, наприклад, розділу підручника.

Отже, у методичній підготовці майбутнього вчителя з'являються нові об'єкти засвоєння (К-задачі) – методичні об'єкти, що відображають закономірності компетентісно орієнтованого навчання математики. К-задачі спонукають до певних коректив у цілях, змісті, процесі і результатах методичної підготовки майбутнього вчителя, зокрема у навчанні дисциплін методичного спрямування.

Насамперед, у перелік результатів вивчення цих дисциплін цілком доцільно зараховувати спроможність студентів пояснювати та ілюструвати на прикладах розв'язування складних педагогічних проблем на засадах компетентісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інтегративного підходів та інноваційних прийомів і засобів (зокрема К-задач).

До змісту цих дисциплін варто долучити теоретичні відомості про: специфіку К-задач, їх роль, значення і місце в освітньому процесі з математики в ЗЗСО, про їхню структуру (зовнішня будова, внутрішня будова, фокуси К-задач), операційний склад діяльності із розв'язування К-задач, методика навчання учнів працювати з К-задачами.

Майбутнім учителям математики важливо усвідомити, що будь-яка К-задача будується шляхом розгортання фабули (сюжету). Фабула – це життєва ситуація, учасниками якої можуть бути учні / учениці. Наприклад: Сергій, вирушивши від дому до школи, спочатку йде 15 хв до станції метрополітену, за тим проїжджає 7 станцій (час руху потяга метро між станціями приблизно 2 хв), потім робить пересадку на іншу лінію метрополітену, якою проїжджає ще 4 станції (час руху потяга метро між станціями на цій лінії приблизно 1,5 хв), і, вийшовши з кінцевої станції свого маршруту, за 10 хв він уже вдома.

Сюжетна основа (фабула) К-задачі подається в її *преамбулі*, яка містить виключно умову задачі: вихідні чисельні дані (їх може бути нестача або надлишок); «шум» (додаткові відомості пізнавального характеру). Наприклад, преамбулою до наведеної вище задачі можуть бути додаткові відомості про Київський метрополітен, як от: початок його роботи, кількість нині діючих ліній метрополітену, їх експлуатаційна довжина, кількість функціонуючих станцій метро, кількість підземних вузлів пересадки тощо. До преамбули К-задачі варто долучати й ілюстративний матеріал. Він, з одного боку, створює додатковий «візуальний шум», з іншого боку – може викликати зацікавленість учнів у способі подання умови, активізує різні канали обробки вхідної інформації.

Розгортання фабули К-задачі здійснюється шляхом постановки запитань-завдань, у кожному з яких сформульовано окрему вимогу. Як правило, у К-задачах присутнє більш як одне запитання-завдання. Кожне запитання-завдання разом із преамбулою утворює окрему задачу, що є підзадачею цієї К-задачі. Наприклад, до наведеної вище задачі можна сформулювати запитання так, що вона міститиме три підзадачі: 1) Скільки часу в дорозі до школи і назад Сергій рухається пішки? 2) Скільки часу в дорозі до школи і назад Сергій їде в метро? 3) Скільки часу Сергій витрачає на дорогу від дому до школи і назад? Запишіть числовий вираз для розрахунку часу. Часом на очікування і на перехід між лініями метрополітену нехтуйте.

Зазначимо, що на основі преамбули К-задачі можна сформулювати й інші запитання, утворюючи нові підзадачі цієї К-задачі та розширюючи її зміст. Загалом обсяг К-задачі може бути досить значним. Однак на практиці певні обмеження обсягу можуть виникати. Наприклад, якщо завдання пропонується учнівству на контрольній роботі, то обсяг таких К-задач доці-

льно дидактично виважено обмежувати. Натомість в освітньому процесі розширення К-задачі не лише можливе, а й корисне, особливо, коли учні та учениці самостійно формулюють нові запитання на основі заданої фабули. Це сприяє розвитку критичного мислення й глибшому розумінню матеріалу.

Преамбула К-задачі за своєю структурою може бути однофокусною чи багатофокусною. Наприклад, наступна К-задача містить багатофокусну преамбулу.

Задача. Батьки Миколи встановили двозонний лічильник електроенергії. Такий лічильник рахує спожиту електроенергію залежно від часу доби: вдень, з 7 години ранку до 23 години ночі, споживач платить 100% фіксованої ціни за 1 кіловат-годину (кВт-год); а вночі, з 23 години до 7 години ранку споживач платить 50% ціни за 1 кВт-год.



На екрані двозонного лічильника з інтервалом 10 сек послідовно відображаються: а) показники за тарифом «день» (з 7:00 до 23:00); б) показники за тарифом «ніч» (з 23:00 до 7:00); в) загальний обсяг спожитої електроенергії.

1) Складіть вираз для обчислення плати за електроенергію за місяць, якщо фіксований тариф становить a грн за 1 кВт-год, за тарифом «день» спожито m кВт-год, а за тарифом «ніч» – на 30 кВт-год більше.

Якщо до попередньої К-задачі додати не лише нові запитання-завдання, а й, наприклад, відомості про тариф на електроенергію у місці проживання учнів, то в цій К-задачі з'являється не лише новий змістовий фокус. К-задача набуває якісно іншої структури, оскільки її преамбула стає *топографічно розосередженою* (текст преамбули переривається запитаннями-завданнями, її окремі частини розташовані в тексті відокремлено, хоча змістово залишаються взаємопов'язаними). Така особливість топографічно розосередженої преамбули вимагає від учнівства особливих навичок: збирати дані з різних (відокремлених текстурально) частин преамбули, комплексно аналізувати їх, переосмислювати взаємозв'язки між ними, по-новому розтавляти смислові акценти. Після такого доповнення преамбули задачу можна доповнити запитаннями:

2) Обчисліть плату за електроенергію у домогосподарстві, яке споживає 400 кВт-год за місяць за умови, що двозонний лічильник не встановлено;

3) Скільки грошей економить домогосподарство, яке споживає 400 кВт-год за місяць за умови встановлення двозонного лічильника?

Зауважимо, що запитання 1 і 2 є результатно незалежними, оскільки для відповіді на друге запитання не потрібно мати правильну відповідь на перше. А от запитання 2 і 3 є результатно залежними, оскільки для правильної відповіді на третє запитання, потрібно правильно відповісти на друге.

Варто звернути увагу, що запитання-завдання в К-задачах, як правило, подаються у формі завдання з вибором відповіді або у відкритій формі, коли учні мають навести власне розв'язання задачі, або у мішаній формі, коли учні мають обрати відповідь із запропонованих і пояснити чи обґрунтувати свій вибір. Але особливістю К-задач є те, що серед запропонованих відповідей до запитань може бути не єдина правильна відповідь, так само як і в реальному житті. У такому випадку варто давати підказку, скільки відповідей може бути правильними.

Практичну частину методичної підготовки майбутнього вчителя математики, пов'язану із К-задачами, доцільно спрямувати на максимізацію досвіду методичної діяльності студентів із цими задачами. У процесі методичної підготовки майбутнього вчителя математики потрібно забезпечити умови, за яких майбутній фахівець отримає досвід із виконання таких видів методичної діяльності із К-задачами: 1) аналіз семіотичної оболонки і змісту наданої К-задачі (преамбула, фокус, умова (проста/складена, зосереджена/розосереджена, достатня/недостатня для відповіді на вимогу задачі), вимога (проста/складена; зосереджена/розосереджена; безпосередньо слідує з умови чи потребує додаткових міркувань або обґрунтувань)); 2) виділення змістового (суто математичного та/або математичного інтегрованого) та операційного компонентів у процесі розв'язування К-задач; 3) власне розв'язування К-задач; 4) створення К-задач з урахуванням очікуваних конкретних результатів вивчення теми; 5) структурування наданих добірок К-задач; 6) самостійне укладання таких добірок відповідно до дидактичних цілей вивчення програмової теми; 7) планування й проектування, а також моделювання й реалізація навчальних ситуацій, у яких задіяні К-задачі; 8) перевірка й оцінювання результатів розв'язування К-задач учнями. Ці види

діяльності реалізуються як у теоретичній, так і в практичній складовій методичної підготовки майбутнього фахівця.

Якщо характеризувати процеси становлення цих видів методичної діяльності із К-задачами у майбутнього вчителя в узаємозв'язку з процесами збагачення суб'єктного досвіду особистості (Акуленко, 2020), то можна виокремити такі етапи: 1) накопичення неусвідомленого досвіду здійснення цих видів діяльності із К-задачами; 2) навчально-адаптувальний етап – ознайомлення зі специфікою структури К-задач, способами побудови ланцюжків міркувань у ході їхнього розв'язування; 3) етап «перших спроб» – накопичення первинного усвідомленого досвіду, а також співвіднесення перших спроб виконання методичних дій із К-задачами із прогнозованими результатами, аналіз з боку викладача і самоаналіз з боку студента отриманих результатів дій із К-задачами; 4) етап самоактуалізації – спрямованість на самостійне виконання усіх видів методичної діяльності із К-задачами у процесі методичної підготовки; 5) професійно-адаптувальний етап – спрямованість не лише на повторення засвоєних зразків виконання методичної діяльності із К-задачами у процесі методичної підготовки, а й перенесення їх у практичну професійну діяльність, самостійне створення й реалізація особистих «методичних знахідок» стосовно цих задач, усвідомлених, відрефлексованих, позначених особистими позитивними емоційними маркерами, перевірених у процесі адаптації до професійної педагогічної діяльності; 6) професійно-гармонізувальний етап – внесення соціального знання щодо норм виконання методичної діяльності із К-задачами у процесі навчання математики в систему індивідуальних смислів особистості, їх вбудовування у персональну ідентифікацію в ході «професійних спроб». Перший із перелічених етапів реалізується в процесі вивчення шкільного курсу математики. Цей етап характеризується переважно хаотичністю, непослідовністю, несистематичністю, що спричинені як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Другий, третій, четвертий етапи реалізуються в ході компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики. П'ятий – під час педагогічної практики, шостий – на початку професійної діяльності молодого фахівця.

Перші чотири етапи вимагають особливих засобів – навчально-методичних задач (Акуленко, 2017), створених на основі К-задач (НМЗКЗ). Як відомо, навчально-методичні задачі виступають і засобами

фіксації змісту методичних об'єктів, що формують предметне поле методичної підготовки майбутнього вчителя математики, і засобами формування методичної компетентності майбутніх фахівців, і засобами для здійснення моніторингових процедур. Відповідно, такі задачі виконують навчальну, розвивальну, професійно пропедевтичну, коригувальну й контролювальну функції. Їх формують переважно із використанням навчальних текстів (вербально або письмово), залучаючи додаткові допоміжні елементи (відеоматеріали фрагментів уроків або навчальні відеоматеріали, фото, графіки, таблиці, схеми тощо).

Для конструювання НМЗКЗ пропонуємо використовувати задачі з рубрики «Проявіть компетентність» з підручників з математики для 5–6 класів, алгебри та геометрії для 7–8 класів, зі збірників «Формуємо предметні компетентності» і «Перевіряємо предметні компетентності» з математики для 5–6 класів, з алгебри і геометрії для 7–8 класів авторського колективу, очолюваного Н. Тарасенковою (Бурда, Волошена, Тарасенкова, 2024), а також збірники завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA у трьох частинах (Збірник завдань для розвитку мат. компетентності, PISA, 2022; Збірник завдань для розвитку мат. компетентності, ч. 2, 2023; Збірник завдань для розвитку мат. компетентності, ч. 3, 2023). Наведемо приклади навчально-методичних задач, створених на основі К-задач.

До запропонованої К-задачі виконайте вправи.

ВПРАВА 1.1. Аналіз зовнішньої будови К-задачі.

Проведіть аналіз зовнішньої будови К-задачі за планом: а) кількість сюжетних фокусів (СФ); б) кількість підзадач (ПЗ); в) форма запитань-завдань; г) особливості варіантів для вибору відповіді (якщо є вибір відповіді).

ВПРАВА 1. 2. Аналіз внутрішньої будови К-задачі.

Проведіть аналіз внутрішньої будови К-задачі за планом: 1) наявність шуму (несуттєві дані); 2) склад умови (сміслові одиниці); 3) вимога пряма; 4) вимога прихована; 5) будова тексту (взаємне розміщення умови й вимоги).

ВПРАВА 2.1 Розв'язування К-задач.

Розв'яжіть надану К-задачу і дайте відповіді на запитання:

1) Чи слідує вимога безпосередньо з умови задачі? Відповідь обґрунтуйте.

2) Чи потребує вимога низки міркувань або обґрунтувань, яких саме?

3) Чи достатньо інформації в умові для розв'язування задачі?

4) Чи наявні надлишкові дані в умові задачі?

ВПРАВА 2.2 Виділення змістового та операційного компонентів у розв'язуванні К-задач.

1) Схарактеризуйте суто математичний зміст (математичні поняття, факти, способи діяльності), що створює змістову основу для розв'язування даної К-задачі.

2) Проаналізуйте, чи залучений певний міжпредметний інтегрований зміст до розв'язування даної К-задачі.

3) Поясніть хід розв'язування К-задачі.

ВПРАВА 3.1. Конструювання однофокусної К-задачі.

1) До вибраної задачі доберіть додаткові пізнавальні дані (шум) так, щоб можна було утворити преамбулу однофокусної К-задачі.

2) Спираючись на вимогу цієї задачі, створіть 2 запитання-завдання з вибором відповіді так, щоб в одному з них була лише одна правильна відповідь, а в іншому – дві правильні відповіді.

3) Запишіть повне формулювання однофокусної К-задачі.

ВПРАВА 3.2. Конструювання двофокусної К-задачі.

1) До сюжету створеної однофокусної К-задачі введіть нового «учасника» та доберіть додаткові пізнавальні дані (шум) про нього так, щоб можна було утворити другу частину топографічно розосередженої преамбули двофокусної К-задачі.

2) До другого фокусу К-задачі створіть 2 запитання-завдання так, щоб одне з них було результатно незалежним, а інше – результатно залежним.

3) Запишіть повне формулювання двофокусної К-задачі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Загалом, у нинішніх умовах доповнення змісту методичної підготовки майбутнього вчителя математики новими об'єктами засвоєння – К-задачами – відповідає на виклик формування спроможності молодого фахівця успішно реалізувати компетентісно орієнтований освітній процес з математики. Для виведення студентів на рівень професійної самостійності необхідно створювати умови для максимізації позитивно емоційно маркованого суб'єктного досвіду студентів із виконання різних видів методичної діяльності із К-задачами, які вони отримують під час вивчення дисциплін методичного спрямування, а затим активно залучати їх до процедур самостійного «винайдення», створення, продукування, адаптування К-задач до умов реального навчання (спочатку у квазіпрофесійній діяльності, потім у реальному освітньому процесі в школі).

Список бібліографічних посилань

- Акуленко, 2017 – Акуленко, І.А. (2017). Діагностування якості методичної підготовки майбутнього вчителя математики засобами навчально-методичних задач. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць*, 2(37): 19–27.
- Акуленко, 2020 – Акуленко, І.А. (2020). Компетентісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект): монографія. Вид. 2-е. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. 460 с.
- Бурда, Волошена, Тарасенкова, 2024 – Бурда, М.І., Волошена, В.В., Тарасенкова, Н.А. (2024). Практикум з геометрії для 7–9 класів: збірник практико-орієнтованих задач. Київ: Оріон. 152 с.
- Васильєва та ін., 2025 – Васильєва, Д., Тарасенкова, Н., Акуленко, І., Ярмола, Н., Ботузова, Ю. (2025). Проводимо успішний тренінг: НУШ у 7-9 класах у математичній галузі. Київ. 112 с.
- Годованюк, 2019 – Годованюк, Т.А. (2019). Методична підготовка майбутніх учителів математики: теорія і практика: монографія. Умань: Видавець Сочінський М.М. 316 с.
- Деякі питання держстандартів, 2020 – Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: постанова КМ України № 898 від 30.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
- Збірник завдань для розвитку мат. компетентності, PISA, 2022 – Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA (2022) / За заг. ред. О.М. Топузова. Укладач: Д.В. Васильєва. Київ: Педагогічна думка. 120 с.
- Збірник завдань для розвитку мат. компетентності, ч. 2, 2023 – Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Ч. 2 (2023) / За заг. ред. О.М. Топузова. Укладач: Д.В. Васильєва. Київ: Педагогічна думка. 78 с.
- Збірник завдань для розвитку мат. компетентності, ч. 3, 2023 – Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Ч. 3 (2023). / За заг. ред. О.М. Топузова. Укладач: Д.В. Васильєва. Київ: Педагогічна думка. 102 с.
- Кузьмінський, Тарасенкова, Акуленко, 2009 – Кузьмінський, А.І., Тарасенкова, Н.А., Акуленко, І.А. (2009). Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики: монографія. Черкаси: Вид.від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького. 320 с.
- Матяш, 2014 – Матяш, О.І. (2014). Формування методичної компетентності з навчання геометрії майбутніх учителів математики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. 563 с.
- Михайленко, 2020 – Михайленко, Л.Ф. (2020). Теорія та практика формування методичної компетентності вчителя математики в умовах партнерства педагогічного університету та школи: монографія. Вінниця: ТВОРИ. 420 с.
- Моторіна, 2005 – Моторіна, В.Г. (2005). Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків: Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди.. 512 с.
- Профстандарт «Вчитель ЗЗСО», 2024 – Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: затв. наказом МОН України № 1225 від 29.08.2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66e/806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf>.
- Семенець, 2010 – Семенець, С.П. (2010). Наукові засади розвивального навчання в системі методичної

- підготовки майбутніх учителів математики: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 500 с.
- Скворцова, 2015 – Скворцова, С.О. (2015). Теоретичні засади формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 43: 442–447.
- Тарасенкова та ін., 2015 – Тарасенкова, Н.А., Богатирьова, І.М., Коломієць, О.М., Сердюк, З.О. (2015). Засоби перевірки математичної компетентності в основній школі. *Science and education – a new dimension*, III(26), 71: 21–25 [Budapest: SCASPEE].
- Тарасенкова, 2016 – Тарасенкова, Н. (2016). Компетентнісний підхід у навчанні математики: теоретичний аспект. *Математика в рідній школі*, 11(179): 26–30.
- References**
- Akulenko, I.A. (2017). Diagnostics the quality of future mathematics teacher's methodological training by means of educational and methodological tasks. *Scientific Bulletin of the Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynsky. Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Works*, 2(37): 19–27 [in Ukr.].
- Akulenko, I.A. (2020). Competency-oriented methodological training of a future mathematics teacher of a specialized school (theoretical aspect): monograph. 2nd Edition. Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu. 460 p. [in Ukr.].
- Burda, M.I., Voloshena, V.V., Tarasenkova, N.A. (2024). Geometry workshop for grades 7–9: a collection of practice-oriented tasks. Kyiv: Publisher Orion. 152 p. [in Ukr.].
- Vasilyeva, D., Tarasenkova, N., Akulenko, I., Yarmola, N., & Botuzova, Yu.. (2025). We conduct successful training: NUSh in grades 7–9 in the mathematical field. Kyiv. 112 p. [in Ukr.].
- Godovanyuk, T.L. (2019). Methodical training of future mathematics teachers: theory and practice: monograph. Uman: Publisher Sochinsky M.M. [in Ukr.].
- On some issues of state standards of complete general secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 898 of September 30, 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> [in Ukr.].
- Collection of tasks for the development of mathematical competence of students in the PISA format (2022). In O.M. Topuzov (Ed.). Kyiv: Pedagogical thought. 120 p. [in Ukr.].
- Collection of tasks for the development of mathematical competence of students in the PISA format (2023). Part 2. In O.M. Topuzov (Ed.). Kyiv: Pedagogical thought. 78 p. [in Ukr.].
- Collection of tasks for the development of mathematical competence of students in the PISA format (2023). Part 3. In O.M. Topuzov (Ed.). Kyiv: Pedagogical thought. 102 p. [in Ukr.].
- Kuzminskiy, A.I., Tarasenkova, N.A., & Akulenko, I.A. (2009). Scientific principles of methodical training of a future mathematics teacher: monograph. Cherkasy: Publishing house of the B. Khmelnytskyi National University of Cherkasy. 320 p. [in Ukr.].
- Matyash, O.I. (2014). Formation of methodological competence in teaching geometry of future mathematics teachers: Theses of Doctor Science dissertation. Vinnytsia, Vinnytsia State Pedagogical University named after M. Kotsiubynsky. 563 p. [in Ukr.].
- Mykhailenko, L.F. (2020). Theory and practice of forming methodological competence of a mathematics teacher in the context of partnership between a pedagogical university and a school: monograph. Vinnytsia: Publishing House "TVORY". 420 p. [in Ukr.].
- Motorina, V.G. (2005). Didactic and methodological principles of professional training of future mathematics teachers in higher pedagogical educational institutions: Theses of Doctor Science dissertation. Kharkiv: Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. 512 p. [in Ukr.].
- Professional standard "Teacher of a general secondary education institution": Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1225 of 08/29/2024. URL: <https://mon.gov.ua/npa/prozatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukr.].
- Semenets, S.P. (2010). Scientific principles of developmental teaching in the system of methodological training of future mathematics teachers: monograph. Zhytomyr: Publishing house of the I. Franko ZhSU. [in Ukr.].
- Skvortsova, S.O. (2015). Theoretical principles of forming methodological competence of future teachers in teaching mathematics. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 43: 442–447. [in Ukr.].
- Tarasenkova, N., Bogatyreva, I., Kolomiyets, O., Serdyuk, Z. (2015). Means of testing mathematical competence in primary school. *Science and education – a new dimension*, III(26), 71: 21–25 [in Ukr.].
- Tarasenkova, N. (2016). Competency-based approach in teaching mathematics: theoretical aspect. *Mathematics in the native school*, 11(179): 26–30 [in Ukr.].

TARASENKOVA Nina

Doctor Science of Pedagogy, Professor,
Professor at the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

AKULENKO Iryna

Doctor Science of Pedagogy, Professor,
Professor at the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

METHODOLOGICAL ACTIVITIES WITH COMPETENCY-BASED TASKS (C-TASKS) IN THE SYSTEM OF METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS

Summary. Introduction. According to the professional standard "Teacher of a General Secondary Education Institution", when implementing the labor function of teaching a subject (integrated course), the teacher relies on subject-methodological competence. A key component (aspect) of this competence is the ability to create conditions for the formation and development of key and subject-specific competencies in students. Since competency-based tasks (C-tasks) are a substantive element in the system of teaching tools aimed at forming mathematical competence in students, it's essential to ensure that the methodological training of future mathematics teachers

provides opportunities for them to gain experience in performing specific types of methodological activities related to these tasks.

The purpose of the article is to consider new methodological objects, specifically competency-based tasks, the types of methodological activities future mathematics teachers engage in with these tasks.

Method. To achieve the objective of the article, methods of comparison, analysis, synthesis, generalization, and concretization were applied.

Results. The authors, drawing from the fundamental principles of the competency-based concept in mathemat-

ics education, argue for the crucial importance and necessity of adjusting the goals, content, process, and outcomes of methodological training for future mathematics teachers. This adjustment is made in light of new methodological objects, specifically competency-based tasks (C-tasks), which are a significant factor in steering mathematics education towards a competency-based approach. The article outlines the theoretical information about C-tasks that should be included in the theoretical component of methodologically oriented disciplines. It also justifies the need for revisions to the practical component of future mathematics teachers' methodological training, driven by the requirement for students to perform special types of methodological activities with C-tasks. The authors note the advisability of supplementing the system of educational and methodological tasks with exercises involving C-tasks and propose a method for structuring these exer-


cises based on the types of methodological activities performed with C-tasks.


Originality. The article gives the authors' interpretation of the concepts "methodological activities with C-tasks" and "methodological tasks involving C-tasks".

Conclusions. It is generalized that enriching the content of methodological training for future mathematics teachers with new learning objects—competency-based tasks (C-tasks)—addresses the challenge of equipping young specialists to successfully implement a competency-oriented educational process in mathematics.

Keywords: methodological training of future mathematics teachers; methodological activity; competency-based tasks; educational and methodological problems related to C-tasks.


Одержано редакцією 05.06.2025
Прийнято до публікації 12.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-212-222>

 <https://orcid.org/0000-0002-4979-7669>


БОДНАРУК Світлана

кандидатка фізико-математичних наук, доцентка катедри алгебри та інформатики,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
e-mail: s.bodnaruk@chnu.edu.ua

 <https://orcid.org/0009-0001-2683-2564>

БЕНГРИН Юлія

вчителька математики та інформатики
Чернівецький ліцей №16 імені Юрія Федьковича Чернівецької міської ради
e-mail: uvengren@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7796-7760>

КОЛІСНИК Руслана

кандидатка фізико-математичних наук, доцентка, завідувачка катедри алгебри та інформатики,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
e-mail: r.kolisnyk@chnu.edu.ua

УДК 373.5.016:51(075.8)(045)

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ: ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ

У статті розглянуто питання впровадження інтерактивних методів у процес навчання математики.

Проаналізовано сучасний досвід використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, зокрема електронних ресурсів, гейміфікації, проектного навчання та віртуальних лабораторій.

Визначено основні виклики, з якими стикаються вчителі та студенти під час застосування таких методів, серед яких технологічні обмеження, недостатня підготовка педагогів та необхідність адаптації традиційних підходів.

Апробовано ряд методів та технологій інтерактивного навчання математики, проаналізовано їх результативність.

Ключові слова: інтерактивні методи; навчання математики; цифрові технології; адаптивне навчання.

Постановка проблеми. Сучасна освіта переживає сталий процес трансформації, який обумовлений великою кількістю факторів, включаючи зростаючі вимоги до якості навчання та впровадження інноваційних підходів у навчальний процес. Тра-

диційні лекції та підручники, які колись були основними інструментами навчання, поступово трансформуються до більш інноваційних та ефективних методів навчання. Один із таких передових підходів, який радикально перетворює уроки та навчання, – це використання інтерактивних методів.

Інтерактивні методи навчання стали ключовим елементом сучасної педагогіки і є динамічним підходом передачі знань. Вони активно залучають учнів до навчального процесу, спонукають їх цікавістю та сприяють розумінню складних концепцій. Інтерактивні методи навчання змінюють традиційний підхід «вчитель веде, учень слухає» на спільний процес вивчення, в якому вчителі та учні активно взаємодіють.

Ця тема стає все більш актуальною через зростання вимог до якості освіти та змінами в підходах до навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Інтерактивні методи навчання активно досліджуються сучасними українськими педаго-

гами та науковцями, оскільки вони сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та розвитку ключових компетентностей учнів.

За визначенням Олени Пометун: «Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка переслідує конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» (Пометун, Пироженко, 2004).

Зокрема, Сергій Федосєєв, Лариса Шевчук, Роман Бобовський, Ігор Солопко та інші досліджують індивідуальні та колективно-групові форми інтерактивного навчання алгебри і початків аналізу, розробляють авторські методи інтерактивного навчання: методи емоційного впливу на учнів, методи пошуку розв'язання задачі та інші.

Загалом, українські дослідники активно впроваджують та адаптують інтерактивні методи навчання математики, що сприяє підвищенню якості математичної освіти та розвитку ключових компетентностей учнів.

Метою цієї статті є дослідження переваг інтерактивних методів навчання, ілюстрація прикладів їх практичного використання під час вивчення деяких тем алгебри та початків аналізу в старшій школі та способи підготовки вчителів до впровадження інтерактивного навчання в класі.

Методи дослідження: метод теоретичних досліджень, метод моделювання, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент. Дослідження проводилися на базі одного з ліцеїв міста Чернівці.

Виклад основного матеріалу.

1. Теоретичні аспекти інтерактивного навчання

1.1. Класифікація методів навчання

Залежно від характеру взаємодії між вчителем і учнями розрізняють пасивні, активні та інтерактивні методи навчання.

Пасивне навчання – це метод навчання, при якому викладач є суб'єктом, який спрямовує хід заняття, а учні є пасивними слухачами, які підпорядковуються вказівкам вчителя.

Активні методи – це методи навчання, в яких учні та вчителі взаємодіють один з одним і в яких учні є активними учасниками, а не пасивними слухачами. Пасивні методи передбачають авторитарний стиль взаємодії, тоді як активні методи, як правило, підкреслюють демократичний стиль.

У цьому випадку учень і вчитель перебувають у постійній комунікації. Учні не лише відповідають на запитання вчителя, а й самостійно викладають матеріал. Учитель має можливість спілкуватися з кожним

учнем індивідуально. Ця модель використовує активні методи навчання, такі як бесіда, дискусія та фронтальне опитування.

Інтерактивний метод – це форма навчання, при якій вчитель та учні спілкуються та взаємодіють один з одним. Це співпраця, взаємне навчання: вчитель–учень і учень–учень. При цьому вчитель і учень є рівноправними і рівнозначними суб'єктами навчального процесу. Схеми цієї моделі відображає постійну комунікацію між вчителем та учнем, учнем та учнем. Спілкуються всі члени команди.

1.2. Історія виникнення, розвиток інтерактивного навчання

Якщо поглибитись в історію, то витoki інтерактивного навчання можна знайти ще в стародавні часи, тож можна вважати що це поняття не нове. Сократ, наприклад, пропонував своїм учням, знаходити «істинну» за допомогою питань і відповідей. Платон пропонував навчання розпочинати з шести років і проводити його за допомогою розвивальних бесід, ігор тощо. У школі, яку заснував, Конфуцій не обмежував ні часом, ні змістом навчальний процес. Натомість навчання та виховання відбувалося під час довільних бесід, які часто мали евристичний характер.

У дидактиці української школи інтерактивні методи почали використовуватися в 20–30-ті роки ХХ ст. У той час виникла ідея бригадно-лабораторної форми навчання, яка отримала назву «бригадно-лабораторний метод». Навчання здійснювалося за допомогою поділу учнів на бригади (групи, ланки). Керував бригадир, якого кожна команда собі обирала. Робота в таких бригадах організовувалась по-різному: обговорення однієї і тієї ж теми, проте питання відрізнялись; порівнювалися результати різних завдань. Це сприяло жвавій дискусії, оскільки кожна бригада демонструвала для обговорення новий матеріал, а результати потім уже порівнювали усі учні. На жаль, ці методи були використані без належної підготовки і тому їх було заборонено. Та навчання повернулося до звичного вигляду. Таким чином, те що встигли напрацювати під час даної форми навчання, не вдалося зберегти.

В 30–50-х роках ХХ ст. освіта розвивалася переважно на основі класно-урочної системи. Яка забезпечувала переважно фронтальну форму роботи. Лише у 60-х роках ХХ ст. радянська педагогіка зацікавилася груповим навчанням у зв'язку з дослідженням проблеми пізнавальної активності та самостійності учнів.

У працях В. Сухомлинського і теорії розвивального навчання простежується подальше дослідження сутності та складових інтерактивного навчання.

Термін «інтерактивна педагогіка» вперше використав у 1975 році німецький учений Ганс Фріц. Автор зазначає мету інтерактивного процесу, яка базується на зміні та вдосконаленні поведінки учасників. Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо її засвоює (Кучай, 2020).

1.3. Класифікація інтерактивних методів навчання

Класифікацій інтерактивних методів навчання є багато і здійснюються вони, наприклад, за такими критеріями: за типом комунікації, за цілями навчання, за послідовністю застосування, за принципом активності.

Класифікація інтерактивних технологій за О.І. Пометун і Л.В. Пироженко виглядає наступним чином:

- технології кооперативного навчання: навчання відбувається в робочих групах («Карусель», «Акваріум»);

- технології колективно-групового навчання: фронтальні форми роботи («Мікрофон», «Мозковий штурм», «Акваріум»);

- технології ситуативного моделювання (імітаційні ігри або симуляції, рольові ігри);

- технології опрацювання дискусійних питань: форми організації та проведення дискусій (методи «Прес», «Займи позицію») (Пометун, 2007).

1.4. Переваги та недоліки інтерактивних методів навчання

Інтерактивне навчання має численні переваги, які сприяють покращенню якості навчання та залученню учнів до навчального процесу:

- залучення та активність учнів, розвиток критичного мислення, різноманітність підходів;

- співпраця та комунікація, зацікавленість та мотивація;

- практичність та підготовка до реального життя, зростання соціальної компетентності;

- поліпшення оцінювання, зменшення страху перед помилками та розвиток креативності;

- створення зацікавленості до предмету та покращення рівня задоволеності від навчання;

- підготовка до життя в сучасному світі, розвиток навичок, що сприяють успішній адаптації в сучасному інформаційному суспільстві.

Отже, інтерактивне навчання має безліч переваг у порівнянні з традиційними формами організації навчального процесу, але воно також може мати деякі недоліки, які варто враховувати при його впровадженні. Ось деякі з найбільш поширених недоліків інтерактивного навчання:

- підвищена складність планування і суттєвий внесок вчителя, необхідність великої кількості ресурсів;

- ризик низької активності учнів, соціальні та емоційні виклики, залежність від підготовки учнів;

- оцінювання досягнень учнів у процесі інтерактивного навчання може бути складним завданням; традиційні методи оцінювання можуть бути недостатньо адаптованими для оцінки роботи учнів у інтерактивному середовищі.

Незважаючи на ці недоліки, інтерактивне навчання залишається важливим і цінним підходом до освіти. Вчителі та педагоги можуть ефективно використовувати інтерактивні методи, враховуючи ці обмеження та забезпечуючи якісне навчання для учнів. Загалом, інтерактивне навчання створює сприятливе навчальне середовище, де учні розвиваються як інтелектуально, так і соціально, і здобувають навички, які їм знадобляться у сучасному світі.

2. Методика застосування інтерактивного навчання

2.1. Використання інтерактивних методів навчання на уроках математики в старшій школі

Інтерактивні вправи на уроках математики зорієнтовані на:

- розвиток в учнів самостійного мислення та певних незалежних ідей. Частина інтерактивних вправ («Робота в парах», «Робота в групах», «Карусель», «Знайди інформацію» тощо) спрямована на самостійне осмислення матеріалу і спонукає учнів думати («Чи дійсно це так?»), досліджувати факти, аналізувати алгоритми відповідей, розуміти суть, допомагати собі та товаришам, разом виправляти ймовірні помилки;

- розвиток уміння протистояти нав'язанню думок, моделей поведінки та прохань інших людей; заохочує учнів відстоювати свою точку зору, створюючи ситуації дискусії та конфлікти думок. Використовуються вправи «Аналіз ситуації», «Вирішення проблеми», щоб навчити дітей протистояти тиску більшості і відстоювати свою точку зору;

- розвиток критичного ставлення до своїх успіхів та помилок, вміння правильно працювати над ними, бачити позитивне і негативне у власній поведінці та поведінці друзів, порівнювати себе з іншими та ретельно оцінювати себе. Така практика сприяє самопізнанню, що, в свою чергу, сприяє взаєморозумінню між учителем і учнем та полегшує розуміння учнями вимог і критики вчителя;

- розвиток дослідницького мислення та готовність знаходити найкращі рішення для навчальних завдань; містять у собі

вправи, які змушують учнів ретельно підбирати способи для їх розв'язування. Завдяки цьому, учні знаходять і пропонують нестандартні розв'язки того чи іншого завдання, які дорослі відкидають, як неможливі. Метою інтерактивних вправ є підвищення інтересу учнів до навчального матеріалу, розвиток уміння знаходити спільні оптимальні рішення з однокласниками.

Слід зауважити, що останнім часом зростає роль ІКТ у реалізації інтерактивних методів. Сучасні технології відкривають нові можливості для інтерактивного навчання математики:

– онлайн-платформи: використання платформ на кшталт GeoGebra, Desmos або Kahoot дозволяє зробити уроки більш динамічними та цікавими;

– віртуальні лабораторії: учні можуть експериментувати з математичними моделями, змінюючи параметри та спостерігаючи результати в реальному часі;

– доповнена реальність (AR): Візуалізація геометричних об'єктів або функцій у тривимірному просторі допомагає краще зрозуміти складні теми.

2.2. Структура інтерактивного уроку з математики

Як правило, в структурі інтерактивного уроку виділяють п'ять етапів:

- 1) мотивація діяльності.
- 2) оголошення, презентація теми та очікуваних результатів навчання.
- 3) надання необхідної інформації.
- 4) інтерактивні вправи, завдання – основна частина уроку.
- 5) підведення підсумків та оцінювання результатів цього уроку (Пошетун, Пироженко, 2004).

Проведення інтерактивного уроку вимагає ґрунтовної його підготовки, і вчитель повинен вирішити, які саме інтерактивні техніки слід використовувати. Слід при цьому враховувати не тільки вікові та особистісні особливості учнів, але й їх готовність до уроку та до навичок використання інтерактивних технологій навчання. Необхідно врахувати:

– спосіб подання мотивації навчальної діяльності;

– яка додаткова література та дидактичні матеріали будуть потрібні під час проведення уроку;

– у який спосіб відтворюватимуться психологічно комфортні для школярів і педагога умови співпраці на уроці;

– за яким критерієм створюватимуться малі групи (якщо вибраний метод передбачатиме створення груп);

– у який спосіб планується підведення підсумків уроку та аналіз рефлексія;

– які передбачаються методи контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Важливим моментом початку інтерактивного уроку є оголошення теми та очікувані результати навчання, мотиваційні етапи навчальної діяльності, домовленість про правила поведінки під час інтерактивного заняття.

Основною частиною інтерактивного уроку є використання конкретних інтерактивних технологій навчання для виконання інтерактивних завдань.

Зауважимо, що використання інтерактивних технологій базується як на особистому досвіді учня, так і на колективному досвіді класу.

Саме це має врахувати вчитель при об'єднанні учнів у групи, які відрізняються за кількісним складом, але мають однакові або схожі позиції з питань, що розглядаються, і подальшу організацію комунікації між групами. Далі вчитель та учні обговорюють спільні риси та відмінні риси між висловленими думками. Кожен учасник дискусії намагається знайти аргументи, необхідні для того, щоб підтримати свою позицію і переконати іншого.

Завершальним етапом заняття є рефлексія результатів заняття та їх підбиття, порівняння досягнутих результатів з очікуваними. Важливим аспектом рефлексії є оцінка учнями власної діяльності на занятті та власних досягнень. Зауважимо, що саме рефлексія має бути присутньою на всіх етапах інтерактивного уроку, а ігнорування процесу рефлексії зводить ефективність інтерактивного заняття до мінімуму.

2.3. Оцінювання діяльності учнів під час інтерактивного уроку

Уміння учнів дискутувати, обґрунтовувати та відстоювати власні погляди, аргументувати свою точку зору, працювати в команді та вільно висловлюватись є дуже важливими при застосуванні інтерактивних методів навчання. Отже, в процесі оцінювання учнів слід враховувати саме ці їх якості, а для вирішення проблеми оцінювання необхідні альтернативні підходи.

Для цього насамперед необхідно чітко сформулювати традиційні завдання оцінювання, вибрати критерії, мету та методи, шкалу оцінювання.

Слід зауважити, що метою оцінювання не завжди є виставлення оцінки. Удосконалення навчальної програми та визначення рівня розвитку та здібностей кожного учня також є цілями оцінювання.

Так само не існує й єдиного методу оцінювання. Один учитель обирає метод спостереження, другий – короткий роздум

(есе) або самооцінювання, а третій учитель використовує декілька методів оцінювання при вивченні однієї теми.

У сучасній літературі зустрічаємо багато конкретних рекомендацій щодо прийомів, методів і форм оцінювання знань учнів, здатності висловлювати ними думки усно чи письмово, оцінювання навичок мислення тощо.

3. Приклади використання інтерактивних методів на уроках математики

Наведемо приклади організації деяких інтерактивних методів і можливі алгоритми оцінювання учнів при вивченні математики в старшій школі.

Групова робота. Робота в групах (або групова робота) – це метод навчання, при якому учні поділяються на невеликі групи для спільного вирішення навчальних завдань, обговорення концепцій, створення проектів, вирішення проблем або розв'язання завдань. Цей метод педагогічної роботи спрямований на підвищення взаємодії між учнями, спільну роботу та взаєморозуміння, що допомагає покращити навчання та розвивати соціальні навички учнів.

Зупинимось докладніше про роботу в групах як метод навчання.

Формування груп: вчителі або інструктори формують групи учнів, можливо, з різних рівнів навчання, для того, щоб забезпечити різноманітність підходів та знань. Групи можуть бути створені випадково або з врахуванням певних критеріїв.

Завдання та активності: групи отримують конкретні завдання, які можуть бути адаптовані для вивчення конкретної теми чи мети. Ці завдання можуть включати розв'язання задач, дослідницьку роботу, підготовку проектів, обговорення та інше.

Спільна робота: учні спільно працюють над завданнями та обмінюються ідеями. Вони можуть використовувати різні підходи, відповідати один одному на питання, надавати допомогу іншим членам групи та обговорювати варіанти вирішення проблеми.

Активний навчальний процес: робота в групах сприяє активному навчанню, оскільки учні взаємодіють один з одним, досліджують питання та розв'язують завдання самостійно.

Розвиток соціальних навичок: учні навчаються співпрацювати, слухати один одного, вирішувати конфлікти та обмінюватися ідеями. Це сприяє розвитку комунікативних та міжособистісних навичок.

Активна роль вчителя: вчитель або інструктор може виступати як модератор, надаючи допомогу групам за необхідності, створюючи сприятливу навколишню середовище та вказуючи на ключові моменти.

Оцінка: учитель може оцінювати як індивідуальні досягнення учнів, так і результати групової роботи, включаючи якість вирішення завдань, взаємодію та співпрацю в групах.

На уроці застосування знань і вмінь з теми «Формули зведення» у 10 класі на етапі розв'язуванні вправ пропонуємо зіграти у гру «Тригонометричне доміно». Нагадаємо, що «Доміно — настільна гра, у якій гравці по чергово викладають на ігровому столі гральні кості, одна до одної, боками з однаковою кількістю очок» (Доміно, 2025).

Нами розроблено і апробовано на практиці варіант доміно, який складається з 28 карточок, де замість очок записано тригонометричні формули зведення (на рисунку проілюстровано два фрагменти доміно):

$tg a$	$\sin (2\pi + a)$
--------	-------------------

	$\cos a$
--	----------

Правила гри: групи по черзі повинні доповнювати ланцюжок доміно, використовуючи при цьому формули зведення.

Для оцінювання використовувався прийом взаємооцінювання учнями в кожній групі окремо, що дало змогу залучити учнів до процесу оцінювання не тільки їхніх власних результатів, але й до оцінювання робіт інших, посприявши

Апробація цього методу показала його високу ефективність у засвоєнні матеріалу. Серед основних переваг можна виділити:

- активізацію навчального процесу – гра мотивувала учнів до активної участі, сприяла зацікавленню темою та підвищила рівень концентрації;

- розвиток логічного мислення – учні навчилися аналізувати вирази, правильно застосовувати формули зведення;

- підвищення рівня взаємодії та комунікації – командна робота посприяла розвитку навичок співпраці і вміння аргументувати свої рішення та домовлятися;

- формування впевненості у знаннях – учні швидше опанували матеріал завдяки практичному застосуванню та обговоренню помилок у реальному часі.

Гра «Тригонометричне доміно» стала не лише засобом закріплення знань, а й потуж-

жним інструментом розвитку математичного мислення та навичок командної роботи. Учні продемонстрували високий рівень зацікавленості та активної участі, що свідчить про доцільність використання подібних методик у подальшому навчанні.

«Математичний хокей». На уроці закріплення знань і вмінь (на етапі розв'язування вправ) з теми: «Властивості корення n -го степеня» у 10 класі, пропонуємо зіграти у гру «Математичний хокей».

Першого учасника гри обирає вчитель, демонструючи презентацію в якій містяться запитання для гри, після кожного запитання, відображається правильна відповідь. Якщо учень відповів правильно, гол зараховується учителеві, якщо ні, то гол у ворота учнів. Учні можуть «пасувати» (пересувувати) запитання іншому учасникові гри (учневі).

Під час цієї гри пропонуємо в ролі методу оцінювання використати метод самооцінювання. Критерії оцінювання: один «забитий гол» вчителю, дорівнюють 1 балу з 12-ти бальної системи оцінювання. Використовуючи критерії оцінювання, учні проводять самооцінювання та аналізують свою роботу. Отримані результати враховуються при виставленні загальної оцінки за урок.

Результати апробації показали, що цей метод сприяє підвищенню мотивації учнів до навчання та активному включенню їх у процес закріплення матеріалу. Основні переваги методу:

- залучення всіх учнів до активної роботи – гра викликала інтерес до предмета, мотивувала учнів брати участь у процесі навчання;

- розвиток швидкого математичного мислення – необхідність оперативно відповідати на запитання тренувала навички аналізу та застосування вивчених властивостей кореня;

- змагальний елемент – наявність командної гри та системи «голів» підвищувала емоційну залученість учнів, що зробила процес навчання більш динамічним;

- формування вміння працювати в умовах обмеженого часу – учні вчилися швидко приймати рішення та перевіряти свої знання.

Використання методу «Математичний хокей» на уроці показало його ефективність у засвоєнні та закріпленні знань, створенні позитивної атмосфери на уроці та розвитку критичного мислення. Учні з ентузіазмом брали участь у грі, а підсумки заняття продемонстрували покращення рівня ро-

зуміння та застосування властивостей кореня n -го степеня. Використання цього методу доцільне для активного закріплення матеріалу та підтримки інтересу до математики.

Рольові ігри. Метод рольових ігор має відповісти чотирьом критеріям: найголовніше – це зміст; є цілі, яких потрібно досягнуто в процесі; діяльність оцінюється за результатами; між учнями відбувається взаємодія. Рольові ігри дозволяють учням брати участь у розробці теми, яку вони вивчають, даючи їм можливість деякий час «пожити» як хтось інший.

Рольова гра проводиться в декілька етапів. Насамперед вчитель оголошує тему, цілі, інформує учнів про зміст кожної ролі, а потім створює рольові групи, оголошує завдання. Далі учасники гри обговорюючи завдання, формують спільну думку щодо поставленої проблеми, виробляють стратегію поведінки своєї групи. Наступний етап – етап обговорення проблеми або розігрування «реальної» ситуації. Одна за одною виступають різні групи персонажів, які висловлюють свою позицію з питань, що аналізуються (або виконують поставлені завдання). В ролі ведучого, як правило, виступає вчитель, який і визначає змістовну лінію розбору теоретичної проблеми або практичної ситуації, формулює додаткові запитання та завдання, завершує заняття підбиттям підсумків

У 1990-х роках американський експерт з поведінки та бізнес-консультант Роберт Ділтс розробив метод «Трикутник Уолта Діснея». Цей метод передбачає розгляд проблеми з трьох різних позицій:

Мрійник: генерує нові ідеї без обмежень;

Реаліст: визначає, як втілити ці ідеї в життя;

Критик: аналізує доцільність ідей, виявляючи їх сильні та слабкі сторони.

Учасники по черзі приміряють на себе кожну з цих ролей, витрачаючи на кожну від 10 до 30 хвилин. Після завершення одного кола групи можуть обмінюватися ролями, повторюючи процес стільки разів, скільки необхідно для знаходження оптимального рішення.

Цей метод дозволяє всебічно розглянути проблему, стимулюючи творче мислення та сприяючи прийняттю обґрунтованих рішень.

На уроці алгебри у 10 класі, під час вивчення теми: «Похідна функції», актуалізацію опорних знань можна провести за допомогою методу «Трикутник Уолда Діснея» (Venhryn, 2023).

Приклад питань для групи №1:

Мрійники:	Які формули диференціювання ви знаєте?
Реалісти:	Як вони використовуються у розв'язуванні задач?
Критики:	Чи правильно підібрані формули і їх використання для виконання вправ?

Приклад питань для групи №2:

Мрійники:	Похідні, яких функцій ви можете назвати? Які функції є недиференційованими?
Реалісти:	Як відбувається процес знаходження похідної функції? Чому деякі функції можуть бути недиференційованими?
Критики:	Чи правильно підібрані похідні функцій та методи їх знаходження? Як ми доведемо недиференційовність деяких функцій?

Алгоритм оцінювання: вчитель оцінює кожного учня у кожній з трьох груп. Орієнтовні критерії оцінювання:

1) Уміння учня працювати активно в кожній з «ролей» і його внесок в роботу своєї групи (50% від запланованої кількості балів).

2) Точність і обґрунтованість математичних міркувань учня (50% від запланованої кількості балів).

Після використання методу на уроці вдалося виокремити такі переваги:

– розвиток критичного мислення – учні не лише повторювали матеріал, а й аналізували його правильність та доцільність використання;

– поглиблене засвоєння знань – кожен учасник розглядав тему з різних точок зору, що посприяло кращому розумінню похідної та її застосувань;

– розвиток комунікативних навичок – учні навчилися формулювати свої думки, відстоювати позицію та конструктивно критикувати.

Після застосування цього методу в іншому класі на паралелі стали помітними певні труднощі, які вдалося успішно усунути під час його повторного використання на наступних уроках:

– труднощі у розподілі ролей – не всі учні почувалися комфортно в ролі критиків або реалістів, що ускладнювало ефективність роботи групи;

– необхідність додаткового часу – метод потребує більше часу, ніж традиційне опитування, що може бути проблемою в межах уроку.

Апробація методу «Трикутник Уолта Діснея» показала, що він є ефективним для розвитку навичок аналізу, аргументації та

командної роботи. Завдяки поділу ролей учні отримують можливість не лише повторити матеріал, а й навчитися оцінювати правильність своїх знань. Метод доцільно використовувати для актуалізації знань та рефлексії після опрацювання нового матеріалу, однак слід зважати на часові обмеження та рівень підготовленості учнів до групової роботи.

Метод «Ажурна пилка». Цей вид діяльності в класі дає можливість вивчити велику кількість інформації за короткий проміжок часу та заохочує учнів допомагати один одному під час навчання. Під час використання методу «Ажурної пилки» учні повинні бути готові працювати в різних групах.

Метод передбачає поділ учнів на групи, кожна з яких працює з своїм матеріалом. Учні повинні стати експертами з частини теми, а потім обмінюються знаннями з іншими учасниками групи, щоб усі разом створили загальне розуміння теми. Ідея полягає в тому, що кожен учасник є важливим для створення повної картини, як пилка, яка складається з частин. Метод можна адаптувати до цифрових технологій, наприклад, за допомогою онлайн-платформ, де учні можуть працювати над матеріалом разом, обмінюватися документами, посиланнями, а потім зустрічатися для обговорень (Атаманчук, 2017).

На уроці засвоєння нових знань з теми «Тригонометричні рівняння» у 10 класі (на етапі закріплення вивченого та розв'язування завдань) можна використати інтерактивний метод «Ажурна пилка».

Учні розділяються на 3 групи. Кожна група отримує по 6 рівнянь, які повинні розв'язати за допомогою способів, які вивчили попередньо на уроці.

Оцінювання учнів	
1. За кожне розв'язане рівняння група отримує 1 бал.	0–6 балів
2. Всі учасники групи залучені до процесу.	0–2 бали
3. Під час розв'язування завдань учні аргументували та пояснювали математичні міркування.	0–2 бали
4. Запропоновано кілька способів розв'язування завдань.	0–2 бали

Метод «Акваріум». Ефективним способом для розвитку вміння дискутувати є метод «Акваріум».

На уроці засвоєння знань з теми «Монотонність і неперервність функцій. Парні і непарні функції» у 10 класі під час закріплення вивченого матеріалу пропонуємо використати метод «Акваріум».

Для цього учнів вчитель розділяє на 3 команди. Перша команда пересідає в коло по центру класу, яке сформоване зі стільців та парт. Та отримує карточки з завданнями. Група отримує 5 хвилин на виконання завдання.

Інші групи слухають обговорення і розв'язування завдань, команди яка знаходиться в «акваріумі».

Коли приходить час, група займає свої місця і вчитель починає опитувати клас:

– Чи правильно дослідили на парність дані функції, учасники?

– Які властивості, вони при цьому використовували?

– Чи погоджуєтесь з аргументами, які навела перша команда?

Після цього «Акваріум» заповнюють інші учні, та отримують свої завдання. Кожна група по черзі відвідує «акваріум» і обговорює результати роботи кожної групи на уроці.

Картка №1	
Дослідіть функцію на парність:	
1) $f(x) = x + x^5$	2) $f(x) = x + \frac{3}{x}$
3) $f(x) = \sqrt{4 - x^2}$	4) $f(x) = \sqrt[3]{x^2}$

Картка №2	
Дослідіть функцію на парність:	
1) $y = x^2 - x $	2) $y = x^7 $
3) $y = \frac{x^2}{x+1}$	4) $y = \sqrt{x}$

Карточка №3	
Дослідіть функцію на парність:	
1) $f(x) = x + x^7$	2) $y = x^9 $
3) $f(x) = \sqrt{9 - x^2}$	4) $f(x) = 2x + \frac{4}{x}$

Оцінювання відбувається за такою схемою (Марчук, 2024):

Критерії які оцінює вчитель (від 0 до 6 балів)	
Виконання поставленого завдання	
1. Завдання виконано групою повністю	2 бали
2. Завдання виконано частково	1 бал
3. Завдання не виконано	0 балів
Презентація виконаного завдання	
1. Завдання презентовано цікаво, присутня аргументація розв'язків.	2 бали
2. Завдання презентовано без аргументів, тільки представлені правильні відповіді.	1 бал
3. Завдання презентовано, допущено багато помилок.	0 балів

Участь усіх членів групи	
1. Всі члени групи залучені до співпраці	2 бали
2. Лише частина учнів залучена до співпраці	1 бал
3. Всі члени групи брали пасивну участь у співпраці	0 балів
Самооцінювання учнів	
Учень оцінює себе за такими критеріями і набирає бали (від 0 до 6)	
1. Я брав(-ла) активну участь у роботі групи	2 бали
2. Я вносив(-ла) вдалі пропозиції, які врахувала група	1 бал
3. Я надавав (-ла) підтримку іншим членам групи, заохочував(-ла) їх до роботи	1 бал
4. Я вдало узагальнював(-ла) думки інших і просував(-ла) роботу групи вперед	1 бал
5. Я доповідав(-ла) класу про результати групової роботи	1 бал
6. Я брав(-ла) пасивну участь у роботі групи	0 балів

На уроці засвоєння знань з теми «Властивості корення n-го степеня» у 10 класі на етапі закріплення вивченого матеріалу пропонуємо теж використати метод «Акваріум».

Учитель об'єднує учнів у три групи. Кожна група по черзі сідає у центрі класу та обговорює розв'язання отриманого завдання (Істер, 2018):

Завдання для групи №1	Відповіді учнів
Чи має смисл вираз: 1) $\sqrt{12 \cdot 14 - 13^2}$; 2) $\sqrt{2009^2 - 2008^2}$; 3) $\sqrt{1000^2 - 1001^2}$.	1) $\sqrt{12 \cdot 14 - 13^2} = \sqrt{168 - 169} = \sqrt{-1}$ – не має смислу. 2) $\sqrt{2009^2 - 2008^2} = \frac{\sqrt{(2009 - 2008)(2009 + 2008)}}{1} = \sqrt{1 \cdot 4017} = \sqrt{4017}$ – має смисл. 3) $\sqrt{1000^2 - 1001^2} = \frac{\sqrt{(1000 - 1001)(1000 + 1001)}}{1} = \sqrt{-1 \cdot 2001} = \sqrt{-2001}$ – не має смислу.

Завдання для групи №2	Відповіді учнів
Розв'яжіть рівняння: 1) $3\sqrt{x} + 7 = 0$; 2) $\frac{16}{\sqrt{x+1}} = 4$; 3) $7\sqrt{2x-5} - 14 = 0$.	1) $3\sqrt{x} + 7 = 0$; $\sqrt{x} = -\frac{7}{3}$; $x \in \emptyset$. 2) $\frac{16}{\sqrt{x+1}} = 4$; ОДЗ: $x > -1$; $\sqrt{x+1} = 4$; $x = 15$. 3) $7\sqrt{2x-5} - 14 = 0$; ОДЗ: $x > 2,5$; $\sqrt{2x-5} = 2$; $x = 4,5$.

Завдання для групи №3	Відповіді учнів
При яких значеннях a має смисл вираз: 1) $\sqrt{-a}$; 2) $\sqrt{a^{10} + 1}$; 3) $\sqrt{-a^2 - 3}$.	1) При $a \leq 0$; 2) a – будь-яке число. 3) Вираз не має смислу при будь-яких значеннях змінної.

Після завершення відбувається обговорення роботи в групах, підбиття підсумків. Оцінювання відбувається таким чином: учні отримують карту взаємооцінювання, де мають оцінити кожного учасника іншої групи. Група №1 оцінює групу №2, група №2 оцінює групу №3, група №3 оцінює групу №1 (Модерне та постмодерне суспільства, 2025).

Карта для взаємооцінювання					
Оцініть учасників іншої групи за кожним критерієм від 0 до 2 балів					
Впишіть ім'я кожного учасника:					
1. Активна участь у роботі групи.					
2. Вносили вдалі пропозиції, які врахувала група.					
3. Запропонували цілком нову ідею, що сподобалась іншим.					
4. Усі пропозиції були чітко аргументовані.					
5. Розв'язали правильно одне чи більше завдань.					
6. Ви доповідали класу про результати групової роботи.					
Всього балів:					

Наведемо висновки щодо апробації методу «Акваріум» під час проведення уроку алгебри та початків аналізу у 10 класі (етап закріплення вивченого матеріалу).

Переваги методу «Акваріум»:

– розвиток уміння дискутувати – учні навчилися висловлювати свої думки, аргументувати рішення та аналізувати відповіді однокласників;

– поглиблене засвоєння матеріалу – активне обговорення посприяло кращому запам'ятовуванню властивостей функцій та сформувало цілісне розуміння теми;

– залучення всіх учнів до роботи – кожна група обов'язково бере участь в обговоренні, що підвищило активність та відповідальність учнів;

– розвиток навичок роботи в команді – учні вчилися узгоджувати спільні рішення, працювати разом і вислуховувати різні думки.

Метод «Акваріум» виявився ефективним у формуванні вміння аналізувати матема-

тичні поняття, дискутувати та аргументувати свої думки. Учні активно взаємодіяли, розв'язували завдання та оцінювали відповіді однокласників. Цей метод сприяє розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та вмінню застосовувати теоретичні знання на практиці. Використання «Акваріума» доцільне на уроках, що передбачають обговорення та аналіз складних тем, адже він робить навчальний процес динамічним, цікавим і результативним (Боднарук, Венгрин, Сікора, 2024).

Висновки. Використання інтерактивних методів навчання на уроках математики відкриває нові можливості для ефективного навчання. Це дозволяє створити динамічне освітнє середовище, де учні активно розвивають математичні навички, критичне та творче мислення. Індивідуалізація навчання, різноманітні форми співпраці та інтерактивні засоби допомагають кожному учню засвоїти матеріал у зручній для нього спосіб. Інтерактивні методи заохочують творчість, вчать застосовувати математику для вирішення реальних завдань і готують до життя в інформаційному суспільстві. Крім того, вони сприяють формуванню самостійності та відповідальності учнів.

Під час апробації інтерактивних методів навчання в педагогічній діяльності відзначено, що інтерактивні методи навчання створюють сприятливий ґрунт для розвитку комунікативних навичок учнів. Відмічено, що учні частіше беруть участь у дискусіях та вирішенні математичних завдань, коли вони можуть висловлювати свої думки відкрито та використовувати, наприклад, «мікрофон» для спілкування. «Робота в трійках, малих чи великих групах», в деякій мірі, знижує стрес та страх, пов'язаний із задачами з математики, оскільки учні відчувають підтримку один від одного та можуть разом виконати завдання. Труднощі під час використання цього методу, виникли на етапі оцінювання. Працюючи в групі, кожен її учасник був задіяний в процесі розв'язання, але з різною активністю. Тому, оцінити саме індивідуальні заслуги кожного учня важко, адже оцінюється уся команда. Створення різної наочності (комікси, меми) зроблять математику більш доступною та захопливою для учнів. Використання відповідних педагогічних інструментів і програм може покращити якість навчання та забезпечити учням нові можливості для ефективного засвоєння матеріалу.

Необхідно враховувати, що застосування інтерактивних методів стикається з такими проблемами: нестача ресурсів, часові обмеження, потреба у висококваліфікованих педагогах. Однак, на основі досвіду

вчителів та власного, можна зробити висновки, що інтенсивне самоудосконалення вчителя та бажання систематично використовувати інтерактивні методи навчання під час проведення уроків сприяють підвищенню професійного рівня педагога та нівелюють вплив вказаних вище проблем.

Важливо зазначити, що інтерактивні методи навчання математики – це напрям, що постійно еволюціонує. Їх успішне впровадження вимагає від педагогів здатності до гнучкості та готовності до адаптації до змін у навчальному середовищі та потреб учнів.

Враховуючи вищезазначені переваги і потреби сучасного навчання, можна зробити висновок, що інтерактивні методи навчання на уроках математики мають потенціал стати основною складовою успішного освітнього процесу. Проте, важливо постійно вдосконалювати підготовку вчителів, стимулювати їхню творчість та надавати необхідні ресурси для впровадження цих методів в практику. Інтерактивні методи навчання не лише збагатять процес навчання математики, але й сприятимуть формуванню компетентних, творчих та критично мислячих особистостей.

Список бібліографічних посилань

- Атаманчук, 2017 – Атаманчук, І.М. (2017). Інтерактивні технології навчання в сучасній школі. Полтава. 57 с. *На Урок: освітній проект*. URL: <http://surl.li/ocell>.
- Боднарук, Венгрин, Сікора, 2024 – Боднарук, С.Б., Венгрин, Ю.Я., Сікора, В.С. (2024). Інтерактивні методи навчання математики в ЗЗО: навчальний посібник. Чернівці: Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. 96 с.
- Доміно, 2025 – Доміно (2025). *Wikipedia*. <https://surl.li/edywah>.
- Істер, 2018 – Істер, О.С. (2018). Математика (алгебра і початки аналізу та геометрія, рівень стандарту): підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза. 384 с.
- Кучай, 2020 – Кучай, А.І. (2020). Формування готовності майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Умань. 341 с.
- Марчук, 2024 – Марчук, О.Т. (2024). Форми оцінювання роботи учнів в малих групах на уроках англій-

ської мови. 4 с. *На Урок: освітній проект*. URL: <https://surl.li/tlsigg>.

- Модерне та постмодерне суспільства, 2025 – Модерне (індустріальне) та постмодерне (інформаційне) суспільства: тяглість та зміни (2025). Практичне заняття. 11 клас. Всесвітня історія. 9 с. *На Урок: освітній проект*. URL: <https://surl.li/sovpm>.
- Пометун, 2007 – Пометун, О. (2007). Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А.С.К. 142 с.
- Пометун, Пироженко, 2004 – Пометун, О., Пироженко, Л. (2004). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К. 192 с.
- Venhryn, 2023 – Venhryn, Y. (2023). Methodological features of the use of interactive methods in conducting lessons and assessing students' knowledge of mathematics in high school. *Математика та інформатика в науці й освіті: виклики сучасності: IV Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція (присвячена 90-річчю кафедри математики та інформатики)*. Вінниця, 25–26 травня 2023 року. Вінниця: ВНТУ. С. 244–246. URL: <https://press.vntu.edu.ua/index.php/vntu/catalog/view/791/1378/2645-1>.

References

- Atamanchuk, I.M. (2017). Interactive learning technologies in a modern school. Poltava. 57 p. *On lesson: educational project*. URL: <http://surl.li/ocell>.
- Bodnaruk, S.B., Venhryn, Y.Ya., & Sikora, V.S. (2024). Interactive methods of teaching mathematics in general secondary education institutions: A textbook. Chernivtsi: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. 96 p. [in Ukr.].
- Domino (2025). *Wikipedia*. <https://surl.li/edywah>.
- Ister, O.S. (2018). Mathematics (algebra and the elements of analysis and geometry, standard level): Textbook for 10th grade of general secondary education institutions. Kyiv: Geneza. 384 p.
- Kuchai, A.I. (2020). Formation of readiness of future preschool teachers to apply interactive pedagogical technologies in professional activity: Theses of Ph.D Dissertation. Uman. 341 p.
- Marchuk, O.T. (2024). Forms of assessing students' work in small groups in English lessons. 4 p. *On Lesson: educational project*. URL: <https://surl.li/tlsigg>.
- Pometun, O. (2007). Encyclopedia of interactive learning. Kyiv: A.S.K. 142 p.
- Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2004). Modern lesson: Interactive teaching technologies. Kyiv: A.S.K. 192 p.
- Venhryn, Y. (2023). Methodological features of the use of interactive methods in conducting lessons and assessing students' knowledge of mathematics in high school. *Mathematics and Informatics in Science and Education: Challenges of the Present Day: IV International Scientific and Practical Internet Conference (dedicated to the 90th anniversary of the Department of Mathematics and Informatics)*. Vinnytsia, May 25–26, 2023. Vinnytsia: VNTU. Pp. 244–246. URL: <https://press.vntu.edu.ua/index.php/vntu/catalog/view/791/1378/2645-1>.

BODNARUK Svitlana

Ph.D in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Department of Algebra and Informatics, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

VENHRYN Yuliia

Mathematics and Informatics Teacher, Yuriy Fedkovych Chernivtsi Lyceum No. 16, Chernivtsi City Council

KOLISNYK Ruslana

Ph.D in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Algebra and Informatics, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING MATHEMATICS: IMPLEMENTATION EXPERIENCE AND EFFECTIVENESS ANALYSIS

Summary. Modern education is undergoing a continuous transformation, requiring the implementation of innovative approaches as traditional teaching methods, such as lectures and textbooks, are gradually losing their effectiveness.

Interactive methods have become a key element of modern pedagogy, actively engaging students in the learning process, stimulating their curiosity, and promo-

ting a better understanding of complex concepts. However, challenges associated with their implementation include technological limitations, insufficient teacher training, and the need to adapt traditional approaches.

This article aims to investigate the advantages of interactive teaching methods, illustrate examples of their practical application when studying specific topics in algebra and the beginnings of analysis in high school,

and explore ways to prepare teachers to implement interactive learning in the classroom.

The research employed theoretical research methods, modeling methods, pedagogical observation, and pedagogical experiments. The studies were conducted at one of the lyceums in Chernivtsi.

Interactive teaching methods, such as group work, games ("Trigonometric Dominoes", "Mathematical Hockey"), role-playing games ("Walt Disney's Triangle"), "Jigsaw", and "Aquarium", have demonstrated high effectiveness in increasing student engagement, developing critical and logical thinking, as well as communication and social skills. Specifically, the "Trigonometric Dominoes" game activated the learning process and facilitated the assimilation of reduction formulas. "Mathematical Hockey" increased motivation and developed quick thinking. The "Walt Disney's Triangle" method effectively develops analytical and argumentative skills, though it requires time and considering students' preparedness. "Jigsaw" allows for learning a large amount of information in a short period. "Aquarium" develops the ability to discuss and deeply assimilate material. However, difficulties arose with the objective individual assessment of students during group work, as the entire team is evaluated.


The article analyzes the modern experience of using interactive technologies in mathematics education, including electronic resources, gamification, project-based learning, and virtual laboratories. Several interactive methods and technologies for teaching mathematics have been tested, and their effectiveness analyzed in the


context of studying specific high school topics, providing practical recommendations for teachers. A variant of the "Trigonometric Dominoes" game has been developed and tested. The games "Mathematical Hockey", "Walt Disney's Triangle", "Jigsaw", and "Aquarium" have been proposed and tested, with examples of their use in mathematics lessons and assessment algorithms.

Interactive methods in mathematics education open new opportunities for effective learning. It creates a dynamic educational environment where students actively develop mathematical skills, critical and creative thinking, individualize learning, and foster independence and responsibility. These methods also reduce stress and fear associated with mathematical problems. The authors propose the systematic use of interactive techniques, the creation of various visual aids (comics, memes) to make mathematics more accessible and engaging for students, and the use of appropriate pedagogical tools and programs. Despite challenges such as resource scarcity, time constraints, and the need for highly qualified educators, the teacher's intensive self-improvement can mitigate these problems. It is crucial to continuously improve teacher training and stimulate creativity to implement these methods successfully.

Keywords: interactive methods; mathematics education; digital technologies; adaptive learning.


Одержано редакцією 06.06.2024
Прийнято до публікації 16.06.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-222-228>

 <https://orcid.org/0000-0002-8535-8727>


КОЖЕВНИКОВА Лариса

кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри музичного мистецтва і методики навчання,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
e-mail: lora23kozha@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6148-901X>

МАЛАШЕВСЬКА Ірина

докторка педагогічних наук, професорка катедри музичного мистецтва і методики навчання,
Університет Григорія Сковороди у Переяславі
e-mail: artmal7@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7821-3047>

ЗАХАРЧЕНКО Алла

старша викладачка катедри музичного мистецтва і методики навчання,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
e-mail: zah1970alla@gmail.com

УДК 373.3/.5.018.54:7:159.954(045)

ХУДОЖНЬО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ САМОВИРАЖЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено художньо-творчу діяльність, яка формує здатність особистості до емоційного, інтелектуального та естетичного сприймання навколишньої дійсності, набуття досвіду та пізнання себе через взаємодію з різними видами мистецтва.

Розкрито сутність особистісно орієнтованого підходу до організації художньо-творчої діяльності учнів в закладах загальної середньої та спеціалізованої мистецької освіти, який сприяє активізації творчого потенціалу учнів для цілісного, відкритого пізнання дійсності.

Зазначено, що особистісно орієнтований підхід до організації художньо-творчого самовираження учнівської молоді спрямований на забезпечення саморозвитку, формування художньо-

творчого асоціативного мислення. пізнання себе та самовизначення через взаємодію з різними видами мистецтва, набуття досвіду емоційно-го переживання, навичок художньо-естетичної діяльності.

Запропоновані методики формують мотивацію до навчання, сприяють успішній самореалізації особистості, відкривають шлях удосконаленню практики, внесенню інноваційних перетворень у методику викладання музичного мистецтва.

Ключові слова: художньо-творча діяльність; особистісно орієнтований підхід; загальна середня мистецька освіта; спеціалізована мистецька освіта; художньо-творче асоціативне мислення; творче самовираження.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Трансформаційні процеси, які відбуваються в освітній галузі, спрямовані на створення відповідного середовища, в якому учнівська молодь набуває ключових компетентностей, необхідних для подальшої успішної самореалізації в різних сферах життєдіяльності. Важливим складником системи формування нового змісту освіти є чітке бачення результатів педагогічного партнерства «учень – вчитель», в основі якого відповідні здатності, навички, способи мислення.

Мистецька освіта, як загальна так і спеціалізована, безпосередньо пов'язана із перетвореннями, які відбуваються в умовах інформаційного, соціально-культурного життя сьогодення. Здатність особистості до емоційного, інтелектуального та естетичного сприймання навколишньої дійсності, набуття досвіду та пізнання себе через взаємодію з різними видами мистецтва стає сферою активних наукових розвідок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічний аспект розвитку творчої особистості учнівської молоді розкривається в наукових дослідженнях І. Беха, І. Зязюна, В. Паламарчук, В. Рибалки, О. Савченко, М. Скаткіна. Шляхи реформування змісту, методів, форм сучасної музичної освіти та перспективи її подальшого розвитку окреслено в працях С. Горбенка, О. Лобової, Л. Масол, Г. Падалки, О. Отич, О. Ростовського, О. Рудницької та ін. Психолого-педагогічні дослідження підкреслюють вагомість художньо-практичної діяльності як засобу творчого самовираження особистості (Н. Матейко, В. Моляко, Р. Стенберг та інші); художня творчість виступає засобом для творчої самореалізації учнівської молоді (Р. Арнхейм, Н. Лейтес та інші); сприймання художніх образів різних видів мистецтв, ціннісне ставлення та діяльнісне самовираження впливають на формування комплексу художньо-естетичних компетентностей: предметних, міжпредметних, галузевих (Л. Масол, Н. Миропольська, О. Комаровська, В. Рагозіна, Л. Хлебникова та інші). Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про посилення уваги до проблеми здійснення особистісно орієнтованого навчання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці (Н. Тимошук, К. Роджерс та інші).

Мета статті – розкрити сутність художньо-творчої діяльності, особистісно орієнтованого підходу до творчого самовираження особистості в закладах загальної середньої та спеціалізованої мистецької освіти.

Матеріал та методи дослідження. Дослідницька діяльність здійснювалась на основі аналізу наукової психологічної, мистецько-педагогічної літератури. Використовувались теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, систематизація.

Виклад основного матеріалу.

Художня творчість виступає вагомою складовою розвитку особистості. Ефективним шляхом формування почуттєвої сфери учнівської молоді є залучення її до творчої діяльності, яка включає зображувальну, музичну, театралізовану, художньо-мовну діяльність. Ці види діяльності сприяють емоційному збагаченню особистості, виникненню почуття радості, захоплення та натхнення. Прояв таких почуттів в юному віці стимулює здатність до творчості.

Науковці дотримуються думки, що здібності до творчості є характеристикою кожної особистості і не вважатися ознакою особливої обдарованості. Наявний творчий потенціал вимірюється не лише новизною і вагомістю предметів-результатів творчої діяльності, а й позитивними змінами внутрішньо особистісної структури суб'єкта творчості, які можуть проявитися у процесі творчої самореалізації (Міцциха, 2007).

Універсальність творчого самовираження індивіду полягає в мотивації до самореалізації і наявності арсеналу різних інструментів для максимального розкриття його природних сил; забезпеченні ефективного пізнання світу на рівні активної взаємодії з предметами, природою, мистецтвом, іншими людьми, самою собою та високої продуктивності; досягненні успіху і переживанні задоволення від процесу і результату; забезпеченні постійного саморозвитку особистості дитини (Шульга, 2020).

Поняття «художня творчість» досліджується науковцями (М. Киященко, Л. Левчук, В. Панченко та ін.) у кількох аспектах. У естетичному її значенні як творчість, що діє «за законами краси», у психологічному – як діяльність, що знаходить вираження у створенні творів мистецтва або творчому їх виконанні.

В останні роки вивчення закономірностей художньої творчості все активніше пов'язують з художнім сприйманням мистецтва. Така тенденція спостерігається у сучасних наукових дослідженнях в педагогічній науці, зокрема у педагогіці мистецтва (Л. Масол, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька). Творчо-діяльнісне самовираження відкриває перед особистістю широкий простір для самореалізації, розвитку яви та розуміння власних емоцій. Завдяки мистецтву людина вчиться критично мислити, креативно вирішувати

проблеми й розвивати чутливість до сприйняття краси навколишнього світу.

Творча самореалізація трактується науковцями (Т. Піроженко, Л. Шульга) як свідомий, безперервний, цілеспрямований процес максимального розкриття інтелектуальних, фізичних, духовних сил особистості, який здійснюється за внутрішньою потребою особистості, є невіддільною від активної діяльності і практичного життя, що забезпечується повною мірою художньою діяльністю (Шульга, 2020).

Важливим чинником для розквіту творчості та обдарованості є саме діяльність, в якій проявляються здібності. Процес розкриття творчих здібностей в художньо-практичній діяльності спрямований на забезпечення саморозвитку, формування художньо-творчого асоціативного мислення із позицій відкритості, співтворчості.

Взаємозв'язок самовираження, саморозвитку особистості є найбільш ефективним тоді, коли спостерігається гармонійне поєднання внутрішніх задатків, мотивів певної діяльності та зовнішнього середовища. З огляду на це, актуалізується особистісно орієнтований підхід до творчого самовираження учнівської молоді, який сприяє формуванню мистецьких компетентностей та реалізації завдань Нової української школи (НУШ поради́к, 2017). Основою реалізації такого підходу є новий тип відносин між педагогом й учнем, який передбачає створення умов для продукування процесів активного творення особистістю знань; взаємну допомогу та співробітництво, спільне, творче освоєння світу. Діалогічна взаємодія між індивідом, природою, мистецтвом, навколишнім світом ґрунтується на ідеї самоорганізації та визначенні необхідності не нав'язувати, а сприяти розкриттю власних тенденцій розвитку.

Сутність особистісно орієнтовного підходу ґрунтується на гуманістичній теорії, що розглядає дитину як цілісну особистість. Застосування цього підходу передбачає перерозподіл суб'єктивних повноважень, сприяє розвитку суб'єктивних відношень в освітньому процесі між вчителем і учнем.

Технологічний арсенал особистісно орієнтовного підходу становлять методи й прийоми, такі як: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку, надання учням необхідного простору, свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, способів навчання, поведінки.

Таким чином, особистісно орієнтоване навчання – це суб'єкт-суб'єктивна взаємодія вчителя і учня, метою якої є засвоєння предметних знань, формування відповід-

них умінь та навичок, як засобу саморозвитку особистості, становлення її як суб'єкта діяльності, формування необхідних компетентностей. Провідними засадами є самоцінність особистості, глибока повага та емпатія до неї, врахування її індивідуальності. Визнання учня ключовою фігурою всього освітнього процесу – це і є особистісно орієнтована педагогіка.

Художньо-педагогічна система є надзвичайно складною, багатогранною і суперечливою, особливо щодо взаємодії внутрішніх і зовнішніх детермінант: духовно-естетичного розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання. Особистість пізнає світ і себе в ньому не лише в межах набутого соціального досвіду, але й у широкому полі життєвих цінностей і смислів, загального світовідчуття, світобачення, світорозуміння (Масол, 2006).

Діалог виступає основною формою живого, реального спілкування учня і твору мистецтва, що дає йому можливість установити діалог зі світом духовних цінностей, зрозуміти художнє «Я» твору, авторське ставлення до світу, спектр його цінностей, відчутти своє творче «Я». Урок музичного мистецтва включає в себе різні види музичної діяльності учнів: слухання музики, проведення аналізу інтерпретації музичного твору, спів, музично-ритмічні рухи, гру на дитячих музичних інструментах, творчу імпровізацію тощо. Для уроків музичного мистецтва характерна особлива емоційна атмосфера, що цілком природно і необхідно, адже музика – «мова почуттів». Вона хвилює, викликає в учнів певні настрої. Отримані враження посилюються під впливом учителя, який передає свої почуття не тільки у виразному виконанні твору, але і в слові, міміці, жестах. Концентруючи увагу учнів на звучанні музики і розвиваючи їхню уяву, він допомагає їм увійти в світ музичних образів, яскраво відчутти їхню виразність (Арістова, 2014).

Віковою особливістю учнівського періоду є також його поліхудожня природа, яка обдаровує кожну дитину здатністю інтегровано сприймати різні види мистецтв, завдяки чому відбувається активізація почуттєвого й асоціативного сприйняття.

Здатність і вмотивованість до сприймання художніх образів різних видів мистецтв, діяльнісного самовираження впливають на формування художньо-образного асоціативного мислення, емоційного інтелекту тощо.

Мова музики відрізняється від мови інших видів мистецтва високим ступенем узагальненості і абстрактності. Специфічна інтонаційна основа музики передбачає організацію звуків таким чином, щоб вони

викликали у виконавців, слухачів певні асоціації й уявлення.

Асоціативно-образне мислення в контексті музичної педагогіки розглядається як своєрідний універсальний механізм цілісного сприйняття і відображення об'єктів пізнання за допомогою художніх образів, що тісно пов'язані між собою за принципом асоціювання (уподібнення, співвіднесення, зіставлення), які мають смислове навантаження в композиційній структурі твору.

Асоціації активізують образне мислення, емоції, творче ставлення до виконання. Музичне виконання – це жива розповідь. Його зміст здобувається з життєвих переживань, вражень, природи, мистецтва, історичного оточення. У кожному творі знаходиться щось таке, що пов'язує виконавця з реальним життям. Неможливо уявити собі музику заради музики, без людських переживань.

Активна творча уява, асоціативне мислення – це завжди самостійне створення нових, оригінальних образів. У творчому виконавському акті об'єднуються образна інтерпретація, технічна реалізація та сприйняття музичного твору.

Проблема сприйняття музики – одна з найбільш складних проблем, через суб'єктивність цього процесу. На ранніх етапах навчання особистість має бути залучена до захоплюючого процесу образного декодування твору, пов'язаного із сприйняттям творів мистецтва.

Аналіз сучасних досліджень з даної проблеми свідчить, що:

- повноцінне сприйняття музики вимагає роботи асоціативної, рухової, слухової та логічної пам'яті;
- процес сприйняття музики передбачає роботу інтуїтивного, логічного, практичного, теоретичного і образного, асоціативного мислення;
- взаємозв'язок органів почуттів в процесі сприйняття стимулює роботу уяви;
- процес сприйняття музики стимулює роботу головного мозку, який відповідає за кодування інформації в мовній формі та розвиває навички побудови асоціативних ланцюжків (Науменко, 2015).

Розвивати музичне сприйняття – це значить перейматися почуттями й настроями, які втілені композитором за допомогою спеціальним чином організованих звуків, включати слухача в процес активної співтворчості і співпереживання ідей і образів, виражених мовою невербальної комунікації. Окрім того, це розуміння засобів музичної виразності, за допомогою яких (композитор, виконавець) досягає особли-

вого естетичного ефекту впливу на особистість.

Загальноприйнятою є думка, що мистецтво є головний психоемоційний чинник впливу на підростаюче покоління, який найбільш природно і тонко торкається найрізноманітніших сторін чутливої дитячої душі.

Чимало наукових розвідок у сфері педагогіки та психології присвячені розвитку емоційного інтелекту. Означена дефініція визначається як здатність особистості усвідомлювати та керувати власними емоціями та емоціями інших людей. Усвідомлення та керівництво власними емоційними станами є запорукою психічного та фізичного здоров'я індивіда. Особистості з високим рівнем емоційного інтелекту вирізняються емпатією, співчутливим ставленням до інших людей.

Емоційна саморегуляція – це розуміння природи емоцій, уміння розпізнавати їх і здатність володіти собою. Саморегуляція дає змогу досягати мети, уникати багатьох проблем, зберігати психологічну рівновагу і приймати зважені рішення за будь-яких обставин (Савенішева, 2019).

Саморегуляція може здійснюватися за допомогою чотирьох основних засобів, використаних окремо або в різних сполученнях: вплив слова, уявного образу, управління м'язовим тонусом та глибоким диханням.

Унаслідок саморегуляції досягається три основних ефекти:

- заспокоєння (усунення емоційної напруги);
- відновлення (послаблення проявів втоми);
- активізація (підвищення психофізіологічної реактивності).

Своєчасна саморегуляція є своєрідним психогігієнічним засобом, що запобігає перенапруженню, сприяє відновленню сил, нормалізує емоційний фон діяльності, а також посилює мобілізацію ресурсів організму (Савенішева, 2019).

Зазначені особливості детермінують використання синтезу різних видів мистецтв у процесі художньо-творчої діяльності. Це безумовно сприяє збагаченню емоційного досвіду, активному комплексному пізнанню об'єктів краси, створенню синтетичного художнього образу, збагаченню його різноманітними почуттєвими враженнями, мотивації до творчого самовираження. Розвиток у дітей чуттєвого сприймання світу і формування в них естетичного ставлення до нього здійснюється через: розвиток зда-

тності помічати, відчувати і розуміти красу в навколишньому світі; формування культури сприймання об'єктів краси (природи, людини, мистецтва, предметів побуту) і чуттєвого відгуку (здивування, захоплення, милування, радості) в процесі художньо-творчої діяльності (дослідження, гри, фантазування, імпровізації), формування здатності до «входження» в образ, розвиток здатності виражати особисте ставлення до світу власною творчістю: словом, кольором, малюнком.

Різні види мистецтва впливають на розвиток особистості по-різному, адже кожен з них активує особливі аспекти творчого мислення та самовираження. Зокрема, живопис і графіка сприяють розвитку візуального мислення, уяви та уваги до деталей. Вони допомагають глибше сприймати кольори, форми та композицію, що збагачує світогляд. Музика впливає на емоційний стан і сприяє формуванню емоційного інтелекту. Гра на музичних інструментах розвиває координацію, а слухання музики допомагає розслабитися чи зосередитися. Театр та кіно формують емпатію; акторська гра розвиває комунікаційні навички та здатність до імпровізації та інше.

У контексті нашої проблеми досить цікавими є авторські методики, які формують мотивацію до навчання, викликають неабиякий інтерес до музичного мистецтва, сприяють успішній самореалізації особистості, відкривають шлях удосконаленню практики, внесенню інноваційних перетворень у методику викладання. Зокрема, серед сучасних наукових досліджень Г. Стець вирізняє методику викладання музичного мистецтва Є. Плющик. Особистісно орієнтований підхід до організації художньо-творчого самовираження учнівської молоді, тісна взаємодія інтонації слова, сталих інтонаційних моделей музики, ритмоформул у співі, танці сприяє розвитку музичного слуху та мовлення, пізнання себе та самовизначення. Загальновідомо, що евризмія – це розвиток творчих здібностей особистості через навчання імпровізації, тобто створення власного музичного образу. Базуючись на методиці евризмії Р. Штайнера авторкою розроблено та впроваджено у навчальний процес такі види роботи: ладоінтонаційна – передбачає використання релятивної системи для встановлення тісних умовно-рефлекторних зв'язків, вивчення інтервалів; метроритмічна – базується на вивченні ритмоформул; логопедична робота побудована на інтонаційних моделях, вправах для розвитку рухливості

м'язів язика; інтонаційне читання передбачає виконання інтонацій, що позначені над рядками вірша, відповідними рухами рук, голови, тулуба; рухова робота ґрунтується на вивченні танцювальних елементів українського народного танцю, рухів на опанування простору приміщення (Шульга, 2020).

Досить цікавим, на наш погляд, є напрямок творчої діяльності, що передбачає вивчення різноманітних шумових звуків і виготовлення дітьми найпростіших шумових інструментів із природного матеріалу. «Слухаємо мову речей», творче завдання – «уява», слухання музики – усі ці види діяльності розраховані на власну творчість дітей, повну свободу уявленню дитини й дозволяють інтерпретувати будь-який поетичний і музичний матеріал відповідно до внутрішніх почуттів, наявного досвіду.

Інноваційну методику розвитку творчих здібностей школярів на основі пісенного фольклору достатньо ефективно та результативно впроваджують вчителі-практики. Серед запропонованих методик, що виступають підґрунтям для якісної шкільної музичної освіти й сприяють «удосконаленню мистецько-технологічних шляхів її реалізації» слід виокремити «Відеосольфеджіо на основі українських народних мелодій» (Стець, Кишакевич, 2021, с. 167). Унікальність навчально-методичного комплексу полягає у поєднанні новітніх технологій у галузі методики навчання музики з творчим переосмисленням української пісенності. «Відеосольфеджіо» здійснює активізацію усіх можливих форм опанування інформацією: візуальної, слухової, тактильної, кінестетичної тощо. Запропонований комплекс, на нашу думку, є корисним для молодших учнів загальних середніх закладів та спеціалізованих мистецьких закладів. Використання сучасних інтерактивних методів та форм навчання (відеовправи, ребуси, головоломки тощо) дає змогу зробити навчання цікавим і водночас корисним.

У контексті аналізу сучасних методик викладання музичного мистецтва цікавим є наукові розвідки, які базуються на використанні особистісно орієнтованих технологій музичного навчання учнів. Методика передбачає залучення дитини до народного музичного середовища, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнем, стимулювання розвитку творчого потенціалу кожного учня у різних видах музичної діяльності. Вона базується на використанні урочних, позакласних форм

роботи та навчальних методів особистісного спрямування: створення емоційних ситуацій у процесі вивчення пісенного фольклору, використання ігрових методів народного музикування, методів рольової гри у процесі відтворення народнопісенних обрядів, інсценізації, діалогу, обговорення музичних вражень, мистецьких проєктів, творчих завдань, варіативності інтерпретаційного процесу, художньо-творчої імпровізації та ін. (Стець, Кишакевич, 2021).

Заслугує на увагу методика формування художніх смаків старшокласників у процесі вокального навчання в позаурочний час. Розроблена методика вирізняє педагогічні умови, такі як: систематичне проведення паралелей між оцінкою художнього твору педагогом та оцінкою, даною учнем самостійно; поєднання педагогічної вимогливості із педагогічною підтримкою оцінювальної та виконавської діяльності старшокласників; узгодження змісту поточних занять із завданнями публічної демонстрації художньо-навчальних досягнень учнів (Стець, Кишакевич, 2021).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналізуючи все вище зазначене можна стверджувати, що одним з важливих завдань освітнього розвитку є розвиток творчої особистості, яка буде здатна до прояву власного потенціалу й самореалізації, що стане першим щаблем до духовного, культурного та естетичного збагачення індивіду.

Художньо-творча діяльність, окреслений особистісно орієнтований підхід до організації художньо-творчого самовираження учнівської молоді спрямований на забезпечення саморозвитку, формування художньо-творчого асоціативного мислення, пізнання себе та самовизначення через взаємодію з різними видами мистецтва. Творчо-діяльнісне самовираження відкриває перед особистістю широкий простір для розвитку уяви та розуміння власних емоцій, сприяє набуттю досвіду емоційного переживання, навичок художньо-естетичної діяльності. Використання синтезу різних видів мистецтв – розширює кругозір та сприяє активному комплексному пізнанню об'єктів краси.

Запропоновані методики формують мотивацію до навчання, викликають неабиякий інтерес до музичного мистецтва, сприяють успішній самореалізації особистості, відкривають шлях удосконаленню музичної практики в спеціалізованих закладах освіти, внесенню інноваційних перетворень у методику викладання музичного

мистецтва в закладах загальної середньої освіти. Подальшого розгляду потребують дослідження розробки сучасних методичних прийомів та технологій, що сприяють внесенню інноваційних перетворень у методику викладання музичного мистецтва.

Список бібліографічних посилань

- Арістова, 2014 – Арістова, Л.С. (2014). Методика викладання музичного мистецтва в 1 класі: методичний посібник. Миколаїв: ОППО. 128 с.
- Жорняк, 2007 – Жорняк, Б.Є. (2007). Урок музики у молодших школярів в системі особистісно-орієнтованого навчання. *Проблеми педагогічних технологій: науковий збірник*, 1–4(34–37): 180–187.
- Масол, 2006 – Масол, Л.М. (2006). Методика навчання у початковій школі: посібник для вчителів. Харків: Веста: Ранок. 256 с.
- Міщиха, 2007 – Міщиха, Л.П. (2007). Психологія творчості: навчальний посібник. Івано-Франківськ: Гостинець. 448 с.
- Науменко, 2015 – Науменко, С.І. (2015). Психологія музичної діяльності. Чернівці: Видавничий дім «Родовід». 408 с.
- НУШ порадник, 2017 – Нова українська школа: порадник для вчителя (2017) / заг. ред. Бібік Н.М. Київ: Видавничий дім «Плеяди». 206 с.
- Савенішева, 2019 – Савенішева, С.С. (2019). Емоційна саморегуляція: підходи до визначень у зарубіжній психології. *Світ науки. Педагогіка та психологія*, 1(7):1–8.
- Стець, Кишакевич, 2021 – Стець, Г.В., Кишакевич, С.В. (2021). Сучасні методики викладання музичного мистецтва у закладі середньої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 83: 165–168.
- Шульга, 2020 – Шульга, Л.М. (2020). Творче самовираження дітей в художньо-практичній діяльності: синергетичний підхід. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 3(36). Ч. I: 182–188.

References

- Aristova, L.S. (2014). Methodology of teaching musical art in the 1st grade: a methodological manual. Mykolaiv: Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. 128 p. [in Ukr.].
- Zhornyak, B.E. (2007). Music lesson for junior schoolchildren in the system of personality-oriented learning. *Problems of pedagogical technologies: scientific collection*, 1–4(34–37): 180–187 [in Ukr.].
- Masol, L.M. (2006). Teaching Methods in Primary School: A Guide for Teachers. Kharkiv: Vesta: Publishing House "Ranok". 256 p. [in Ukr.].
- Mishchychka, L.P. (2007). Psychology of Creativity: A Textbook. Ivano-Frankivsk: Publishing House "Gostinets". 448 p. [in Ukr.].
- Naumenko, S.I. (2015). Psychology of musical activity. Chernivtsi: Publishing house "Rodovid". 408 p. [in Ukr.].
- New Ukrainian School: A Teacher's Guide (2017). In N.M. Bibik (ed.). Kyiv: Pleiady Publishing House. 206 p. [in Ukr.].
- Savenisheva, S.S. (2019). Emotional self-regulation: approaches to definitions in foreign psychology. *World of science. Pedagogy and psychology*, 1(7): 1–8 [in Ukr.].
- Stets, G.V., Kyshakevich, S.V. (2021). Modern methods of teaching musical art in a secondary educational institution. *Scientific journal of the NPU named after M.P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 83: 165–168 [in Ukr.].
- Shulga, L.M. (2020). Creative self-expression of children in artistic and practical activities: a synergistic approach. *Bulletin of the Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences*, 3(36). Voi. I: 182–188 [in Ukr.].

KOZHEVNIKOVA Larisa

Ph.D in Pedagogy, associate professor at the Department of musical art and Teaching Methods,
Hryhoriy Skovoroda University in Pereyaslav

MALASHEVSKA Iryna

Ph.D in Pedagogy, associate professor at the Department of musical art and Teaching Methods,
Hryhoriy Skovoroda University in Pereyaslav

ZAKHARCHENKO Alla

senior teacher at the Department of musical art and Teaching Methods,
Hryhoriy Skovoroda University in Pereyaslav

ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITIES AS A METHOD OF SELF-EXPRESSION OF STUDENTS IN GENERAL AND SPECIALIZED ART EDUCATION

Summary. *Acquiring the key student's competences necessary for further successful self-realisation is at the center of the transformation educational processes.*

Reveal the essence of a personality-oriented approach to creative expression in the organization of students creative activities is the purpose of this article. Creative and active self-expression shows many possibilities for developing imagination and understanding your own emotions. Thanks to art, people learn to think critically, solve problems creatively, and develop sensitivity to the beauty of the world.

Creative self-expression in artistic and practical activities in educational institutions is aimed at ensuring self-development, the formation of artistic and creative associative thinking from the standpoint of openness and co-creation.


New type of relationship between the teacher and the student, which involves creating conditions for the production of processes of active creation of knowledge by the individual; mutual assistance and cooperation, joint, creative development of the world; dialogical interaction between the individual is the basis for the implemental of


the personality-oriented approach. The analysis of modern research on this issue shows that the full perception of music requires the work of associative, motor, auditory and logical memory.

Developed emotional intelligence and emotional self-regulation are the key to an individual's mental and physical health, ability to empathize, and compassionate attitude towards other people. The presented modern methods of teaching music in secondary education. The proposed methods form motivation to learn, generate great interest in the art of music, contribute to the successful self-realization of the individual, and offer a way to improve practice and innovative changes in the methodology of teaching music.

Keywords: *artistic and creative activity; personality-oriented approach; general secondary art education; specialized art education; artistic and creative associative thinking; creative expression.*

*Одержано редакцією 30.04.2025
Прийнято до публікації 14.05.2025*

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-228-235>

 <https://orcid.org/0009-0000-9758-648X>

ТКАЧ Олена

аспірантка катедри методики навчання математики,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
e-mail: o.v.tkach@npu.edu.ua

УДК 373.5.016-047.22:[336+334.722](045)

ПОНЯТТЯ «ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ» І «ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ» У КОНТЕКСТІ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Розкрито сутність понять «фінансова грамотність» та «підприємливість» у контексті навчання математики учнів старшої профільної школи. Актуальність дослідження зумовлена освітніми реформами, зокрема впровадженням Концепції Нової української школи (НУШ) та чинним Державним стандартом освіти, які визначають ці поняття як складові ключової компетентності, необхідної для ефективної життєдіяльності сучасної молоді. Водночас традиційна математична освіта довгий час була орієнтована переважно на засвоєння учнями абстрактних знань та алгоритмічних навичок, що створювало відчутний розрив між теоретичною підготовкою школярів і практичною потребою у володінні фінансовими та підприємницькими компетентностями.

Встановлено, що інтеграція фінансової грамотності й підприємливості у зміст шкільної математичної освіти є необхідною передумовою формування у старшокласників здатності діяти ініціативно та приймати відповідальні

рішення в різноманітних життєвих ситуаціях, зокрема фінансово-економічного характеру.

У ході дослідження визначено методологічні підходи щодо впровадження зазначених компетентностей у навчання математики, проаналізовано чинні навчальні програми та нормативні документи, які регламентують цей процес.

Узагальнено рекомендації щодо практичного застосування компетентнісного підходу на уроках математики, орієнтованого на формування активної життєвої позиції старшокласників та їх готовності самостійно вирішувати фінансово-економічні завдання.

Розглянуто тематику прикладних задач та проектів математичного змісту, що безпосередньо сприяють розвитку фінансової обізнаності учнів, їх умінню складати та аналізувати бюджети, розраховувати прибутки, визначати ризики і вигоди фінансових операцій.

Окреслено перспективи подальших досліджень, спрямованих на більш глибоке

опрацювання методики інтеграції фінансової грамотності та підприємливості у курс математики для старших профільних класів, вдосконалення відповідного навчально-методичного забезпечення та підготовки педагогів до реалізації цього завдання.

Ключові слова: фінансова грамотність; підприємливість; математична освіта; старша профільна школа.

Постановка проблеми. Розпочата освітня реформа в Україні зосереджена на формуванні в учнів ключових компетентностей, необхідних для життя в сучасному суспільстві (Нова українська школа, 2016). Одними з таких компетентностей, визначених Законом України «Про освіту» 2017 року, концепцією Нової української школи та Державним стандартом освіти є ініціативність і підприємливість, що включають фінансову грамотність (уміння раціонально діяти у сфері фінансів). Проте традиційно шкільний курс математики був орієнтований переважно на абстрактні знання і алгоритмічні вміння, а не на прикладні навички управління фінансами чи розвитку підприємницького мислення. Виникає проблема: як інтегрувати поняття «фінансова грамотність» і «підприємливість» у навчання математики старшокласників, щоб навчальний процес відповідав новим вимогам Державного стандарту освіти.

Актуальність названої проблеми зумовлена кількома чинниками. По-перше, результати міжнародних досліджень засвідчують недостатній рівень фінансової грамотності молоді у світі. Зокрема, за даними PISA лише близько 10% 15-річних учнів демонструють високий рівень фінансових навичок, необхідних для XXI століття. По-друге, в Україні спостерігався розрив між змістом математичної освіти і реальними життєвими вміннями: старшокласники часто не могли застосувати знання з алгебри чи геометрії для розв'язування прикладних задач фінансового змісту, планування бюджету чи оцінки бізнес-ідеї. По-третє, з 2018 року загальноосвітня школа поступово переходить на нові стандарти, де економіка як окремий навчальний предмет зникла (окрім профільних класів), а її елементи мають реалізовуватися в інших дисциплінах. Зокрема математика має всі необхідні ресурси та значний потенціал до реалізації поставленого завдання: формувати у громадянина життєво необхідні навички пов'язані з фінансовими операціями.

Таким чином, постала необхідність оновлення мети, засобів, методів навчання математики, щоб забезпечити формування у випускників шкіл базових навичок фінансової грамотності та підприємливості –

здатності ініціативно діяти і приймати обґрунтовані рішення в фінансово-економічних ситуаціях.

Метою статті є теоретично обґрунтувати та розробити підходи до інтеграції фінансової грамотності та підприємливості у процес навчання математики в старшій профільній школі відповідно до концепції Нової української школи та прийнятого Державного стандарту освіти. Зокрема мова іде про наступні завдання:

- проаналізувати дефініції понять «фінансова грамотність» і «підприємливість» у науково-педагогічній літературі та нормативних документах;

- з'ясувати, яким чином зазначені компетентності відображені у програмах і змісті навчання математики для учнів старшої профільної школи згідно з НУШ та Державним стандартом;

- вивчити існуючий досвід та результати впровадження елементів фінансової грамотності у шкільному курсі математики, включно з прикладами навчальних задач;

- визначити ефективні методичні підходи та прийоми, які сприяють формуванню підприємливості учнів на уроках математики;

- надати рекомендації щодо вдосконалення методики навчання математики з метою розвитку в учнів фінансово-грамотної та підприємливої поведінки, а також окреслити перспективи подальших досліджень з цієї тематики.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування фінансової грамотності та підприємливості школярів привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників давно. У світовій практиці вироблено поняття financial literacy (фінансова грамотність), під яким розуміють поєднання фінансових знань, навичок та установок, необхідних для прийняття ефективних фінансових рішень у різних життєвих ситуаціях (ОЕСД, 2014). Звіти Організації економічного співробітництва та розвитку свідчать, що фінансова грамотність молоді є важливою складовою підготовки до дорослого життя. Тож багато країн впроваджують фінансову освіту у шкільні програми (ОЕСД, 2014). Наприклад, у рамках дослідження PISA було визначено основні змістові категорії фінансової грамотності учнів: операції з грошима, планування і управління фінансами, ризики і прибутковість, фінансова інфраструктура. Це підкреслює багатомірність поняття та необхідність формувати в учнів як базові вміння оперувати грошима, так і розуміння складніших фінансово-економічних процесів (податки, кредити, інфляція тощо).

У вітчизняній літературі поняття «фінансова грамотність» аналізувалося економістами та педагогами. Зокрема, Г. Кучерова (2013) визначає фінансову грамотність як здатність застосовувати фінансові знання і навички для отримання максимальної вигоди від управління власними коштами та користування фінансовими послугами. Фінансово грамотна людина розуміє ключові фінансові поняття і вміє приймати рішення щодо доходів, витрат і заощаджень, планувати бюджет, накопичувати кошти на майбутні цілі (Кучерова, 2013, с. 126–128). Дослідниця підкреслює, що високий рівень фінансової грамотності населення позитивно впливає і на економіку держави, і на добробут громадян (там само, с. 129). Інші автори акцентують увагу на вимірюванні фінансової обізнаності: Л. Захаркіна та М. Катериніна (2014) зазначають, що рівень фінансової грамотності можна оцінити через рівень фінансової обізнаності населення, пропонуючи нововведення для підвищення фінансової освіти молоді. Вони, зокрема, рекомендують запроваджувати для різних вікових груп освітні заходи: від ознайомлення молодших школярів з поняттями грошей до практичних тренінгів для підлітків з ведення бюджету, банківської діяльності, підприємництва тощо (Захаркіна, Катериніна, 2014, с. 202–204).

Поняття «підприємливість» у контексті освіти розкривається у наукових джерелах як здатність особи генерувати нові ідеї, ініціативно їх реалізовувати для досягнення певної мети, ухвалювати відповідальні рішення та брати на себе відповідальність за їх результати. У рекомендаціях Європейського Союзу підприємницька компетентність описується як здатність генерувати нові ідеї та втілювати їх в своїй діяльності, що потребує творчості, критичного мислення, вміння працювати в команді, брати ризик і планувати проекти (Basigalupo et al., 2016). На державному рівні в Україні поняття підприємливості зафіксовано в ряді нормативних документах НУШ, зокрема у Концепції нової української школи зазначено, що підприємливість включає ініціативність, лідерство, вміння ефективно використовувати ресурси і здійснювати раціональну економічну діяльність (Нова українська школа, 2016, с. 11). Фактично, підприємницька компетентність охоплює і фінансову грамотність як її невід'ємну складову, адже успішна реалізація підприємницьких ініціатив неможлива без базових фінансових знань і навичок (Про освіту, 2017, ст. 12).

Окремий напрям досліджень стосується методичних підходів до формування

фінансової грамотності учнів засобами навчальних предметів. О. Овчар (2010) проаналізувала можливості шкільної математики у фінансовій освіті, запропонувавши добірки математичних задач з фінансовим змістом. Нею класифіковано типи таких задач на чотири групи: 1) задачі на оподаткування; 2) на цінні папери; 3) на банківські операції; 4) на сімейний бюджет (Овчар, 2010, с. 114).

У більш пізніх працях наголошується, що розв'язування практично орієнтованих задач сприяє підвищенню фінансової обізнаності школярів (Васильєва, Василюк, 2017). Д. Васильєва та Н. Василюк дослідили компетентнісний потенціал шкільного курсу математики та розробили приклади задач для 5–9 класів, що інтегрують фінансовий компонент (відсотки, пропорції, функції). Вони підкреслюють, що такі задачі підвищують мотивацію учнів до вивчення математики і водночас формують у них уміння застосовувати математичні знання для розв'язання життєвих проблем, пов'язаних із грошима, бюджетом, банківськими розрахунками (Васильєва, Василюк, 2017, с. 4–6).

Отже, названі вище дослідження засвідчують необхідність інтеграції фінансової грамотності та підприємливості в шкільний курс математики та окреслюють загальні підходи до цього. Зауважимо, що питання формування підприємливості засобами математики лишається розробленим менше, порівняно з фінансовою грамотністю. Існують роботи, присвячені розвитку підприємницького мислення учнів у процесі проектної діяльності чи через факультативні курси, але методика інтеграції цієї компетентності безпосередньо стосується змісту курсу математики базової школи. Проте питання формування компетентності підприємливості та фінансової грамотності під час уроків математики на рівні старшої профільної школи, на нашу думку, маловивчене та не застосовує в повній мірі весь потенціал предмету математики і потребує подальшого вивчення, що і стало темою нашого дослідження.

Зупинимось детальніше на розкритті змісту понять «фінансова грамотність» та «підприємливість» та їх інтеграції у навчання математики.

На основі аналізу літератури ми дійшли до таких визначень їх змісту. Фінансова грамотність у контексті навчання старшокласників – це сукупність знань, умінь і ставлень, що забезпечують здатність учня розуміти фінансові поняття (гроші, ціна, дохід, витрати, заощадження, кредит, відсоток тощо) та приймати обґрунтовані рішення щодо управління особистими фі-

нансами. Фінансово грамотний учень вмie розрахувати відсотки (нарахування відсотків на вклад або позику), скласти простий бюджет (особистий чи сімейний), оцінити вигідність фінансової операції (наприклад, вибрати кращі умови депозиту або кредиту), розуміє ризики і вигоди інвестування, усвідомлює важливість заощаджень та раціонального споживання. Таке трактування узгоджується з визначеннями, наведеними у працях Г. Кучерової (2013) та в матеріалах ОЕСД (2014). Важливо підкреслити, що фінансову грамотність ми не зводимо лише до вмінь рахувати гроші – вона охоплює також фінансову обізнаність (наявність системи знань про фінансову сферу, розуміння своїх прав і обов'язків як споживача фінансових послуг) та фінансову культуру (відповідальні установки щодо планування фінансів, економії, доброчесності в економічних відносинах тощо). Саме тому розвиток фінансової грамотності учнів старшої школи сприяє їх підготовці до самостійного життя: допомагає уникати шахрайства, раціонально використовувати власні кошти, будувати фінансово стаке майбутнє (Кучерова, 2013, с. 128–129).

Підприємливість, як ключова освітня компетентність, охоплює широкий спектр особистісних якостей і умінь. Ми визначаємо її як здатність учня ініціативно застосовувати математичні знання для вирішення практичних проблем з метою отримання корисного результату (матеріального або нематеріального). Підприємливий випускник школи має володіти навичками креативного мислення, вміти бачити проблему, яку можна розв'язати із користю (наприклад, знайти спосіб зекономити кошти або заробити), та використовувати при цьому інструменти, набуті на уроках математики: обчислення, аналіз даних, моделювання ситуацій. Він має володіти ініціативністю – тобто не чекати готових інструкцій, а самостійно пропонувати рішення; уміти оцінювати ризики – зокрема, математично прораховувати різні сценарії; уміти планувати і робити попередні розрахунки результатів; відповідально усвідомлювати наслідки прийнятих рішень. Це узгоджується з підходами ЄС до визначення підприємницької компетентності (Recommendation of Key Competences, 2018) і конкретизується для математичної освіти. Отже, підприємливість у навчанні математики проявляється, коли учні беруть активну участь у вирішенні прикладних задач, пропонують проекти, що вимагають математичних обчислень і логічних аргументів, та готові нести відповідальність за отримані результати (Basigalupo et al., 2016).

Згідно Державного стандарту базової середньої освіти 2020 року та Державного стандарту профільної середньої освіти 2024 року конкретизує компетентнісний підхід у освітній галузі «Математика». Зокрема, одним із очікуваних результатів навчання математичних дисциплін зазначено здатність учнів використовувати математичні методи для розв'язування прикладних проблем з інших сфер життя, включаючи фінансово-економічні (Держстандарт базової середньої освіти, 2020). У програмі з математики для 5–9 класів, оновленій у рамках НУШ, впроваджено наскрізні змістовні лінії, серед яких «Підприємливість та фінансова грамотність» посідає важливе місце. В пояснювальній записці до цієї програми зазначено, що дана наскрізна лінія реалізується через включення до курсу математики практичних задач про планування господарської діяльності, складання бюджету, заощадження, інвестування, кредитування тощо, особливо під час вивчення тем «Відсоткові розрахунки», «Рівняння та функції».

Для старшої профільної школи станом на сьогодні діють перехідні навчальні програми, що теж зорієнтовані на компетентнісний результат. Зокрема, програма з алгебри і початків аналізу передбачає навчання учнів розв'язувати задачі на складні відсотки (складні проценти), банківські кредити й депозити, інфляцію, обчислення прибутку підприємства тощо. Хоча формально курс «Фінансова грамотність» існує як окремий факультатив для старшокласників, більшість його тем можливо інтегрувати у базовий курс математики. Так, експериментальний курс «Фінансова грамотність», впроваджений НБУ спільно з МОН у 2012–2013 рр., був структурований на чотири змістові блоки: «Гроші і фінанси», «Заощадження та інвестування», «Запозичення (кредити)», «Страховання та бюджет». Майже кожен з цих блоків має математичний аспект: наприклад, в темі про заощадження – розрахунок відсоткового доходу, у темі про кредити – обчислення переплати за позику тощо. Таким чином, включення елементів курсу фінансової грамотності в уроки математики є логічним кроком.

Отже, нормативна база – Закон України «Про освіту» (Про освіту, 2017), Держстандарт (Держстандарт базової середньої освіти, 2020), навчальні програми (Фінансова грамотність, 2014) створює передумови для інтеграції фінансової грамотності та підприємливості у навчання математики. Наступним кроком є реалізація цих положень на практиці – через підручники, методичні матеріали та діяльність учителя на уроці.

На основі аналізу програм і підручників з математики нами виділено основні тематичні напрями, де можлива інтеграція фінансово-економічного змісту у курс математики старшої школи:

– Алгебра і початки аналізу (10–11 клас): відсотки, функції, рівняння. Тема простих і складних відсотків на уроках алгебри і початків аналізу безпосередньо пов'язана з фінансовими розрахунками. Учні вчаться обчислювати відсоткові прирости, що дає змогу розв'язувати прикладні задачі: банківські вклади та кредити (наприклад, знайти суму на рахунку після трьох років, якщо початковий вклад становить 10 000 грн під 8% річних із щорічною капіталізацією), інфляція і знецінення грошей (обчислити реальну купівельну спроможність суми з врахуванням інфляції 5% на рік), прибуток і рентабельність (розрахувати відсоток прибутку від продажу товару, якщо відомі витрати і дохід). При вивченні лінійних та квадратичних функцій можна інтегрувати задачі на аналіз доходів і витрат: побудувати графік залежності прибутку підприємства від кількості проданих товарів, знайти точку беззбитковості (коли прибуток нульовий), вирішити рівняння для прогнозування обсягу продажу, необхідного для отримання заданого прибутку. Такі завдання не лише закріплюють поняття функції, рівняння, але й розвивають підприємливість – учні самі аналізують умови ринку в спрощеній моделі, приймають рішення (наприклад, скільки одиниць товару варто виробляти). У темі показникових та логарифмічних функцій природно розглядати складні проценти і довгострокові інвестиції: формула складних відсотків є показниковою функцією, її використання дозволяє учням оцінити вигоду від довготривалого вкладу чи навпаки вартість іпотечного кредиту за багато років.

– Геометрія (10–11 клас): обчислення площ, об'ємів, оптимізація. Хоча геометрія менш напряму пов'язана з фінансами, її прикладні сюжети теж можуть сприяти фінансовій грамотності. Наприклад, задачі на розрахунок площ і об'ємів можуть включати аспект вартості: будівництво та ремонт (обчислити площу стін кімнати і вартість фарби для їх фарбування, знаючи ціну за літр фарби і норму витрати; або визначити кількість плитки та її загальну ціну для покриття підлоги заданої площі), оптимізація використання матеріалів (задача: маючи фіксований обсяг сировини, яку форму циліндричної банки слід зробити, щоб мінімізувати витрати металу на одиницю об'єму – це підводить до поняття оптимального співвідношення між радіусом і висотою, пов'язаного з екстремумом

функції). Такі задачі розвивають бережливість і економічне мислення учнів: вони вчаться мінімізувати витрати, раціонально використовувати ресурси – що є складниками підприємливості. Також у курсі стереометрії можна запропонувати проект: планування приміщення для бізнесу – наприклад, спроектувати на папері план невеликого кафе чи магазину з заданими розмірами приміщення, розташувати меблі, розрахувати площу торгової зали, підсобних приміщень, евакуаційних шляхів тощо. Хоч це не типова задача з підручника, але така проектна робота інтегрує геометрію (планування простору, масштаб) і підприємництво (планування бізнесу, розрахунок площ під різні потреби, оптимальне використання простору).

– Елементи фінансової математики та статистики: У старших класах вводяться елементи теорії ймовірностей, статистики, які можна пов'язати з фінансовою грамотністю і підприємливістю. Наприклад, під час вивчення теми елементів стохастичності доцільно розглядати поняття страхування: учні можуть дізнатися, як обчислюється страхова премія на основі ймовірності настання страхового випадку і статистичних даних. Це демонструє зв'язок між математичним поняттям і реальним фінансовим продуктом, формує розуміння доцільності страхування ризиків. У темі статистики можна запропонувати учням аналізувати економічні дані: рівень інфляції, динаміку курсу валют, сімейний бюджет. Наприклад, учні отримують набір даних про місячні витрати вигаданої сім'ї, будують діаграму структури витрат (на харчування, житло, транспорт, освіту тощо) і роблять висновки, де можна було б зекономити. Це вчить планувати бюджет, тобто безпосередньо підвищує фінансову грамотність. Інший статистичний проект – дослідити попит і пропозицію: учні шляхом опитування збирають дані про потреби школярів у певному товарі (наприклад, блокнотах, футболках з символікою школи), аналізують результати і прогнозують, чи буде вигідним шкільний міні-бізнес з продажу цього товару. Тут використовується статистика, і водночас розвивається підприємницька ініціатива.

Заслужує уваги і метод проектів у навчанні математики, який дозволяє найбільш повно розвивати підприємливість. Міжпредметні проекти на перетині математики та економіки/інформатики навчають учнів працювати в команді, ставити цілі та досягати їх, розподіляти ресурси. Наприклад, проект «*Віртуальне підприємство*»: клас ділиться на групи, кожна група створює бізнес-план уявного підприємства

(кафе, магазин канцтоварів, фермерське господарство тощо). В рамках цього проекту учні задіюють математичні розрахунки: визначають стартові витрати, прогнозують прибутки, обчислюють термін окупності, будують графіки залежності прибутку від часу, аналізують різні сценарії (оптимістичний, песимістичний). Результати презентуються у вигляді фінансових таблиць і діаграм, що інтегрує навички з математики та ІКТ. Виконання такого проекту моделює підприємницьку діяльність у спрощених умовах, а роль вчителя – направляти учнів, допомагати скоригувати математичні розрахунки, ставити проблемні питання («що станеться з вашим планом, якщо ціна сировини зросте на 10%?»). Подібні проекти підвищують мотивацію: школярі бачать практичну цінність математики, розуміють, як знання про функції чи рівняння допомагають у бізнес-плануванні. Як результат, формується не лише фінансова грамотність (уміння поводитися з грошима, планувати бюджет підприємства), але й підприємливість – ініціативність, лідерство, навички співпраці і презентації, відповідальність за прийняті рішення.

Варто зауважити, що інтеграція підприємницької компетентності проявляється також через методи навчання. Активні та інтерактивні методи – такі як *ділові ігри*, *економічні симуляції*, *кейс-стаді* – можна застосовувати на уроках математики для розвитку ініціативності учнів. Приміром, ділова гра «Бюджет родини»: клас поділяється на групи, кожна отримує сценарій з доходами сім'ї і необхідними витратами, мета – скласти збалансований бюджет на місяць, використовуючи розрахунки і пропорції. Учні самі вирішують, на чому економити, де можна отримати додатковий дохід (підробіток тощо), потім захищають свій варіант бюджету перед класом. Така гра розвиває відповідальність і творчий підхід, математичні навички застосовуються у життєвому контексті. Інтерактивні методи сприяють тому, що учні вчать ставити питання і шукати шляхи їх вирішення – а це ядро підприємливості.

Успішна реалізація наскрізної лінії «підприємливість і фінансова грамотність» значною мірою залежить від готовності та вміння вчителя математики впроваджувати нові підходи. Учитель повинен вміти пов'язати теоретичний матеріал з практикою. Для цього необхідно, щоб сам педагог був достатньо фінансово грамотним і знайомим із основами економіки. В умовах, коли економіка як предмет не викладається усім учням, учитель математики часто бере на себе частково цю роль (як показало опитування, 68 % учителів математики

старшої школи відчують потребу в додаткових знаннях з фінансової тематики, аби впевнено інтегрувати її у свої уроки). Тому важливо проводити підвищення кваліфікації вчителів: тренінги з фінансової грамотності, семінари з методики навчання з використанням прикладних задач, обмін досвідом між вчителями-новаторами. Наразі існують онлайн-курси для вчителів щодо впровадження фінансової грамотності, розроблені за підтримки проектів USAID та НБУ.

Навчально-методичне забезпечення теж потребує оновлення. Доцільно, щоб підручники математики для старших класів системно включали задачі підприємницького та фінансового змісту. Наразі такі задачі є, але фрагментарно: наприклад, у темі про похідну функції міг би бути приклад оптимізації прибутку фірми або мінімізації витрат, однак часто підручники обмежуються абстрактними математичними моделями.

Окремо слід зазначити про необхідність методичних рекомендацій щодо розвитку саме підприємницької компетентності на уроках математики. Фінансову грамотність інтегрувати відносно просто через відповідні задачі, а от підприємливість – більш комплексне поняття, яке вимагає певної культури мислення. Тому мають бути розроблені сценарії уроків і проектів, де акцент робиться не тільки на обчисленні правильного результату, але і на прийнятті рішення, обґрунтуванні вибору, оцінці альтернатив – всьому тому, що робить задачу наближеною до реального виклику, а учня – суб'єктом діяльності, а не пасивним виконавцем. Наприклад, можна запропонувати на уроці геометрії дати учням кілька варіантів планування ділянки під забудову і попросити вибрати оптимальний за певними критеріями (економія матеріалу, максимальна корисна площа) – і не підказувати алгоритму, нехай учні самі генерують ідеї. Таким чином виховується підприємливий підхід: учні пробують різні шляхи, допускають помилки, але вчать шукати найкраще рішення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, компетентність підприємливості і фінансова грамотність є ключовою компетентністю відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти та Державного стандарту профільної середньої освіти. Математика має великий потенціал щодо впровадження цієї компетентності та необхідними засобами навчання: задачами, проектами, прикладними завданнями.

Внесені корективи в програму навчання учнів старшої профільної школи несуть за собою необхідність до розробки комплексу

необхідних задач, корегування текстів математичних завдань, створення матеріалів для підготовки вчителів, методичних розробок тощо.

Список бібліографічних посилань

- Васильєва, Василюк, 2017 – Васильєва, Д., Василюк, Н. (2017). Розвиток фінансової грамотності учнів на уроках математики. *Математика в рідній школі*, 6: 2–7.
- Захаркіна, Катериніна, 2014 – Захаркіна, Л.С., Катериніна, М.П. (2014). Підвищення рівня фінансової грамотності населення України. *Економічний форум*, 4: 200–207.
- Держстандарт базової середньої освіти, 2020 – Державний стандарт базової середньої освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 972 від 30.08.2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
- Кучерова, 2013 – Кучерова, Г.Ю. (2013). Шляхи розвитку фінансової культури населення. *Вісник Східноєвропейського університету економіки і менеджменту. Серія: Економіка і менеджмент*, 2: 125–131.
- Нова українська школа, 2016 – Нова українська школа (2016). Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: МОН України. 40 с.
- Овчар, 2010 – Овчар, О.І. (2010). Математичні задачі з фінансовим змістом. *Молодь і ринок*, 12: 113–117.
- Про освіту, 2017 – Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Фінансова грамотність, 2014 – Фінансова грамотність (2014). Навчальна програма курсу за вибором для учнів загальноосвітніх навчальних закладів: рекомендовано Міністерством освіти і науки України наказ Міністерства освіти і науки України від 18.09.2014 № 1054. URL: <https://drive.google.com/file/d/1X0cT2J9nbnOYbCBaNWQqXuHNZAh-OYD/view?usp=sharing>.
- Bacigalupo et al., 2016 – Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the EU.
- OECD, 2014 – Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*. Paris: OECD Publishing.
- Recommendation of Key Competences, 2018 – Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, 189: 1–13.

References

- Vasilyeva, D., Vasilyuk, N. (2017). Development of Students' Financial Literacy in Mathematics Lessons. *Mathematics in the Native School*, 6: 2–7 [in Ukr.].
- Zakharkina, L.S., Katerynina, M.P. (2014). Increasing the level of financial literacy of the population of Ukraine. *Economic Forum*, 4: 200–207 [in Ukr.].
- State Standard of Basic Secondary Education: approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020 No. 898 (As amended by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 972 dated August 30, 2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> [in Ukr.].
- Kucheroval, G.Yu. (2013). Ways to Develop the Financial Culture of the Population. *Bulletin of the Eastern European University of Economics and Management. Series: Economics and Management*, 2: 125–131 [in Ukr.].
- New Ukrainian School (2016). Conceptual principles of secondary school reform. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. 40 p.
- Ovchar, 2010 – Ovchar, O.I. (2010). Mathematical problems with financial content. *Youth and Market*, 12: 113–117 [in Ukr.].
- On Education, 2017 – On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.].
- Financial Literacy (2014). Curriculum of an elective course for students of general education institutions: recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 18, 2014 No. 1054. URL: <https://drive.google.com/file/d/1X0cT2J9nbnOYbCBaNWQqXuHNZAh-OYD/view?usp=sharing> [in Ukr.].
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the EU.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*. Paris: OECD Publishing.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, 189: 1–13.

TKACH Olena

Postgraduate Student at the Department of the Department Methods of Teaching Mathematics, Dragomanov Ukrainian State University

THE CONCEPTS OF «FINANCIAL LITERACY» AND «ENTREPRENEURSHIP» IN THE CONTEXT OF KEY COMPETENCES DURING THE STUDY OF MATHEMATICS IN HIGH SCHOOL

Summary. Introduction. Educational reform in Ukraine, outlined by the concept of the New Ukrainian School and the current State Educational Standard, emphasizes developing key competencies essential for modern life, notably financial literacy and entrepreneurial competence. Traditionally, the mathematics curriculum has prioritized abstract knowledge rather than practical financial or entrepreneurial skills, creating a gap between mathematical education and real-world applications.

Purpose. The article aims to theoretically substantiate and develop approaches for integrating financial literacy and entrepreneurship into mathematics education for senior high school students in line with NUS concepts and current educational standards.

Methods. The study employs a theoretical analysis of pedagogical literature, normative educational documents, and current mathematical curricula. Comparative analysis and synthesis methods were used to explore existing pedagogical approaches and practical experiences.

Results. The essence of "financial literacy" and "entrepreneurship" in mathematical education was clarified. Methodological approaches for their integration into senior high school mathematics were identified, emphasizing practical problem-solving and project-based learning. Recommendations for effectively applying competence-based education in mathematics to foster proactive, financially-aware behavior among students were generalized.


Originality. The novelty lies in identifying mathematics' unique potential and resources for systematically incorporating financial and entrepreneurial competencies. The study expands on previously limited research, particularly regarding entrepreneurship integration at the senior high school level through mathematics education.


Conclusion. Integrating financial literacy and entrepreneurial competence into mathematics aligns with NUS and national educational standards, significantly enhancing students' real-life financial decision-making and en-

trepreneurial skills. Future research should focus on developing comprehensive methodological materials, specialized teacher training, and systematically embedding these competencies within the mathematics curriculum.

Keywords: financial literacy; entrepreneurship; mathematical education; senior specialized school.


Одержано редакцією 11.05.2025
Прийнято до публікації 25.05.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-235-243>

 <https://orcid.org/0000-0002-9485-6111>


УСАТОВА Ірина

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри спортивних ігор,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: usat_ova@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-3737-7381>


ПУСТОВАЛОВ Віталій

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри спортивних ігор,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: v_pustovalov@vu.cdu.edu.ua

 <https://orcid.org/0009-0005-0248-324X>


КОРОЛЬ Тетяна

старша викладачка кафедри спортивних ігор,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: korolta88@vu.cdu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0003-0238-5066>

СУПРУНОВИЧ Вікторія

кандидатка наук з фізичного виховання і спорту, доцентка кафедри спортивних ігор,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: viktoryS1987@ukr.net

 <https://orcid.org/0009-0005-0502-3791>

ХАЛЯВКА Роман

викладач кафедри спортивних ігор,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: rojahroma@vu.cdu.edu.ua

УДК: 373.3091.32:796]:005.336.2(045)

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Проаналізовано сучасний стан навчальної успішності учнів середніх класів на уроках фізичної культури в контексті реформування системи загальної середньої освіти України.

Встановлено значущість і пріоритетність компетентнісного підходу як методологічної основи оцінювання результатів навчання у предметній галузі «Фізична культура».

Визначено основні підходи та методи оцінювання навчальних досягнень учнів до і в процесі впровадження реформи Нової української школи (НУШ), що забезпечують комплексний і диференційований аналіз фізичної підготовленості учнів з урахуванням сучасних освітніх викликів.

Виокремлено ключові завдання і напрями розвитку навчального предмету «Фізична культура» в умовах НУШ, які спрямовані на формування базових фізичних компетентностей і підвищення мотивації до здорового способу життя.

Вмотивовано необхідність адаптації оцінювальних процедур до умов дистанційного навчання, викликаних карантинними обмежен-

нями через пандемію Covid-19 та впровадженням воєнного стану, що вплинуло на організацію навчального процесу.

Вивчено і узагальнено практичний досвід здійснення оцінювання навчальних досягнень учнів з фізичної культури, базуючись на результатах тестування рівня фізичної підготовленості школярів 6–9 класів.

Порівняно традиційні і модернізовані методи оцінювання з урахуванням вікових, статевих та індивідуальних особливостей учнів, що дозволяє підвищити об'єктивність і результативність навчального процесу.

Розроблено та запропоновано удосконалені підходи до оцінювання фізичної підготовленості, які враховують компетентнісний підхід і новітні педагогічні технології.

Рекомендовано подальші дослідження для системного вдосконалення процесу оцінювання, спрямованого на індивідуалізацію навчання та максимальне врахування особливостей фізичного розвитку учнів середнього шкільного віку.

Підсумовано, що застосування компетентнісного підходу у процесі формування навчальної успішності на уроках фізичної культури сприяє підвищенню мотивації учнів до систематичних занять фізичною активністю та забезпечує умови для розвитку здорового і соціально відповідального покоління в умовах Нової української школи.

Ключові слова: *уроки фізичної культури; навчальна успішність; компетентнісний підхід; фізична підготовленість; дистанційне навчання; Нова українська школа; учні середнього шкільного віку.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізаційних трансформацій та невідворотного розвитку суспільства, здоров'я та фізична підготовленість особистості виступають базовими компонентами, що визначають не лише індивідуальний потенціал, а й стійкість та конкурентоспроможність держави в цілому. Особливо актуальності це набуває для України – країни, що перебуває у стані соціально-політичних викликів і реформування освітньої системи. Відповідно, формування у молодого покоління високого рівня фізичної компетентності є невід'ємною складовою стратегії сталого розвитку, що гарантує не лише збереження здоров'я, але й підвищення якості навчання та всебічного розвитку особистості.

У контексті реформи Нової української школи, яка орієнтована на впровадження компетентнісного підходу, фізична культура перестає бути просто уроком для підтримання фізичної активності. Вона набуває статусу інтегрованого освітнього процесу, що формує у школярів цілісні компетенції, які забезпечують здатність підтримувати власне здоров'я, адаптуватися до динамічних життєвих обставин та ефективно реалізовувати навчальні цілі. Це є критично важливим, адже компетентнісний підхід дозволяє не лише закладати знання й уміння, а й формувати внутрішню мотивацію до саморозвитку та активного способу життя.

Однак, останні глобальні та локальні виклики, зокрема пандемія COVID-19 та військовий конфлікт на території України, спричинили кардинальні зміни в організації навчального процесу, що безпосередньо вплинули на уроки фізичної культури. Переважний перехід на дистанційне навчання обмежив фізичну активність учнів, знизив рівень їх залученості до систематичних занять, що, у свою чергу, негативно відобразилося на їх фізичному розвитку і, відповідно, на успішності в навчанні. Виникла гостра потреба у пошуку та впровадженні ефективних педагогічних технологій, які б дали змогу зберегти та розвинути фізичні компетенції учнів у нових, часто непередбачуваних, умовах.

Таким чином, проблема формування навчальної успішності учнів на уроках фізичної культури засобами компетентнісного підходу в умовах Нової української школи набуває принципового значення. Вона потребує комплексного теоретичного осмислення та практичного втілення адаптивних методик, здатних не лише подолати негативні наслідки дистанційного навчання і воєнних дестабілізацій, а й стати запорукою якісної освіти, зміцнення здоров'я та всебічного розвитку молодого покоління. Адже саме через активне залучення учнів до формування власної компетентності у сфері фізичної культури можна досягти синергії між фізичним здоров'ям і навчальною успішністю, що є ключовим завданням сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підлітковий вік по праву вважається одним із найскладніших та водночас найвідповідальніших етапів у життєвому циклі людини, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивна морфофункціональна, психоемоційна та соціальна перебудова організму, що закладає основи подальшого здоров'я, соціальної адаптації та життєвої успішності особистості.

Як зазначають О. Гладченко, Т. Ратушняк та О. Безпарточна (2022), процес розвитку дитини в підлітковому віці відбувається у трьох ключових вимірах: фізичному, психологічному та соціальному, причому жоден із них не може бути розглянутий ізольовано від решти. Фази стрімкого лінійного зростання організму змінюються періодами, упродовж яких домінує збільшення поперечних розмірів тіла, тоді як психоемоційна стабільність змінюється періодами емоційної лабільності, що супроводжується порушеннями поведінкових реакцій і зниженням адаптаційних можливостей організму.

Варто підкреслити, що рівень фізичної підготовленості підлітків детермінований складною взаємодією спадкових чинників і факторів середовища, серед яких особливе значення мають соціально-політичні катаклізми сучасності – пандемія COVID-19 та збройна агресія проти України, що вплинули як на фізичну активність учнів, так і на умови організації освітнього процесу загалом (Литвин, 2022; Мар'єнко, Сухих, 2022; Пустовалов та ін., 2025).

Науково обґрунтовано доведено, що основою фізичної підготовленості є рівень розвитку фізичних якостей, до яких традиційно відносять силу, витривалість, швидкість, спритність, гнучкість та їхні різновиди – швидкісно-силові й координаційні здібності (Худолій, Іващенко, 2014; Пустовалов, Петренко, Меньших, 2016).

Розвиток цих якостей відбувається на основі вроджених анатомо-фізіологічних передумов, що реалізуються через біомеханічні й психомоторні процеси, за участі таких ключових функціональних систем, як серцево-судинна, дихальна, опорно-рухова, м'язова, нервова й ендокринна системи.

В контексті сучасної освітньої парадигми виникає потреба індивідуалізації фізичного виховання, що передбачає врахування морфофункціональних, психофізіологічних та соціальних особливостей кожної дитини (Ареф'єв, 2015; Боднар, 2017). У цьому аспекті особливої актуальності набуває впровадження диференційованого підходу, при якому не лише коригується зміст фізичного навантаження відповідно до можливостей школярів, а й здійснюється об'єктивне оцінювання їхніх досягнень.

За визначенням провідних фахівців у галузі фізичного виховання, фізична підготовленість учнів – це рівень сформованості базових рухових якостей, що досягається у процесі цілеспрямованих занять фізичною культурою (Волков, 2016). Традиційна система оцінювання, заснована на порівнянні результатів виконання тестових вправ із віковими нормативами, не завжди забезпечує повну об'єктивність, оскільки не враховує індивідуальні можливості організму та зовнішні фактори впливу (Усагова, Король, Ведмедюк, 2025). У зв'язку з цим, дослідники пропонують переходити до комплексного підходу до оцінювання, який охоплює як кількісні показники результативності, так і якісні аспекти фізичного стану дитини (Москаленко, Дорофєєва, 2018).

Значну роль у регулюванні якості фізичного виховання відіграє педагогічний контроль, який дозволяє своєчасно виявляти відставання у розвитку, оптимізувати навчальне навантаження та коригувати методику занять (Круцевич, Воробйов, Безверхня, 2011). Важливо зазначити, що оцінювання фізичної підготовленості є не лише формальним елементом освітнього процесу, а й показником загального стану здоров'я, рівня адаптації до фізичних навантажень та прогностичним маркером успішності у фізичному саморозвитку.

У контексті реалізації освітньої реформи Нової української школи (НУШ), предмет «Фізична культура» зазнав якісних змін. Нова модульна програма передбачає гнучке поєднання інваріантної та варіативної складових, що дозволяє не лише розширити спектр видів рухової активності, а й забезпечити можливість індивідуального вибору, що відповідає інтересам і потребам кожного учня. Оцінювання результатів

навчання здійснюється на основі формувального, поточного та підсумкового підходів, з акцентом на формування ключових компетентностей і гармонійний фізичний розвиток (Про модельні навчальні програми, 2022).

Зважаючи на значну індивідуальну варіативність у темпах фізичного розвитку школярів, дослідники наполягають на необхідності застосування диференційованого підходу при здійсненні контролю та оцінювання, що сприятиме більш точній діагностиці рівня фізичної підготовленості та підвищенню мотивації до занять фізичною культурою (Бесарабчук, Боднар, Солопчук, 2011; Боднар, 2017; Пустовалов та ін., 2016).

Отже, узагальнений аналіз сучасних наукових досліджень і практичних напрацювань у сфері фізичного виховання засвідчує потребу в оновленні підходів до оцінювання фізичної підготовленості учнів, з урахуванням сучасних соціальних викликів, особливостей психофізичного розвитку школярів, а також принципів гуманістичної та інклюзивної педагогіки. Саме ці чинники зумовлюють вибір теми нашого дослідження та визначають його теоретичну новизну й практичну значущість.

Мета дослідження: визначити рівень фізичної підготовленості та проаналізувати успішність навчання учнів середніх класів на уроках фізичної культури.

Матеріал і методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, педагогічне тестування та методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. У структурі емпіричного етапу дослідження було реалізовано цілеспрямований відбір респондентів, що передбачав залучення 120 учнів вікової категорії 11–14 років (5–8 класи) Черкаської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 12. Вибірка характеризується репрезентативністю за критеріями хронологічного віку, статевої належності та освітнього рівня, що забезпечує внутрішню валідність і зовнішню екстраполяцію отриманих результатів. Проведення дослідження в умовах традиційного освітнього середовища гарантувало збереження екологічної валідності процедур тестування.

Для кількісного аналізу емпіричних даних застосовано методи математичної статистики. Статистичну значущість відмінностей між середніми показниками визначено за допомогою t -критерію Стьюдента ($p < 0,05$), що підтверджує достовірність і обґрунтованість отриманих результатів. Проведений аналіз дозволив виявити об'єктивні тенденції у віковій динаміці розви-

тку фізичних якостей, що є критично важливим для впровадження диференційованих підходів до планування й реалізації фізичного навантаження в системі фізичного виховання учнів середнього шкільного віку. Об'єктивізація цих тенденцій створює наукове підґрунтя для розробки адаптивних освітньо-тренувальних стратегій, які враховують індивідуально-типологічні особливості школярів.

Оцінювання рівня фізичної підготовленості здійснювалося за допомогою стандартизованого інструментарію – «Комплексних тестів», рекомендованих для викорис-

тання у шкільній практиці. До тестового комплексу були включені такі вправи: біг на 60 м – для оцінки швидкісних здібностей; човниковий біг 4×9 м – для визначення рівня розвитку спритності; стрибок у довжину з місця – як індикатор швидкісно-силових якостей; згинання та розгинання рук в упорі лежачи – для оцінювання сили м'язів верхнього плечового пояса; нахил тулуба вперед з положення сидячи – для визначення рівня розвитку гнучкості.

Узагальнені результати тестування представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати у вправах на прояв фізичних здібностей (швидкість, спритність, силу, гнучкість та швидкісно-силові) учнів 11–14 років, ($X \pm m$)

Тестові завдання	Вік, роки	Хлопці (n=232)		Дівчата (n=220)		t X1-X2	p
		X1	m	X2	m		
Біг 60 м, (с)	11	10,3	0,07	11,3	0,11	7,6	<0,05
	12	10,1	0,09	10,8	0,15	4,0	<0,05
	13	9,8	0,11	10,6	0,13	4,7	<0,05
	14	8,9	0,08	10,4	0,09	12,4	<0,05
Човниковий біг 4x9, (с)	11	11,7	0,09	12,1	0,13	2,5	<0,05
	12	11,1	0,11	11,8	0,17	3,4	<0,05
	13	10,6	0,12	11,5	0,11	5,5	<0,05
	14	10,3	0,06	11,2	0,06	10,6	<0,05
Стрибок у довжину з місця, (см)	11	163,0	3,4	152,4	3,7	2,1	<0,05
	12	175,9	2,1	153,0	1,9	7,1	<0,05
	13	180,1	2,8	158,7	3,1	5,1	<0,05
	14	204,8	2,6	166,6	2,1	11,4	<0,05
Згинання, розгинання рук в упорі лежачи, (р)	11	15,9	1,6	7,3	0,9	4,7	<0,05
	12	24,2	1,8	9,8	0,9	7,1	<0,05
	13	25,0	2,0	10,7	0,9	6,5	<0,05
	14	29,2	1,4	13,9	0,71	9,7	<0,05
Нахил тулуба вперед з в.п. сидячи, (см)	11	8,0	0,4	8,4	0,6	0,55	>0,05
	12	8,7	0,4	9,2	0,7	0,62	>0,05
	13	8,9	0,7	11,9	0,8	2,8	<0,05
	14	9,6	0,57	13,2	0,8	3,66	<0,05

Аналіз динаміки фізичної підготовленості дозволив констатувати, що найнижчі показники за всіма критеріями спостерігалися у групі 11-річних учнів. Так, хлопці цього віку продемонстрували наступні результати: біг на 60 м – $10,3 \pm 0,07$ с, човниковий біг – $11,7 \pm 0,09$ с, стрибок у довжину – $163,02 \pm 3,4$ см, згинання та розгинання рук – $15,9 \pm 1,6$ разів, нахил тулуба – $8,0 \pm 0,4$ см. У дівчат відповідні показники склали: $11,3 \pm 0,11$ с; $12,1 \pm 0,13$ с; $152,4 \pm 3,7$ см; $7,3 \pm 0,9$ разів; $8,4 \pm 0,6$ см.

Натомість, максимальні значення рівня фізичної підготовленості фіксувалися у групі 14-річних школярів. Хлопці досягли таких результатів: біг на 60 м – $8,9 \pm 0,08$ с, човниковий біг – $10,3 \pm 0,06$ с, стрибок у довжину – $204,8 \pm 2,6$ см, згинання та розгинання рук – $29,2 \pm 1,4$ разів, нахил тулуба – $9,6 \pm 0,6$ см. У дівчат ці показники становили відповідно: $10,4 \pm 0,09$ с; $11,2 \pm 0,06$ с; $166,6 \pm 2,1$ см; $13,9 \pm 0,7$ разів; $13,2 \pm 0,8$ см.

Отримані дані підтверджують вікову прогресію розвитку основних рухових якостей у школярів середнього шкільного віку, що корелює з біологічною дозрілістю організму та інтенсифікацією морфофункціональних процесів. Виявлені особливості мають важливе значення для науково обґрунтованої оптимізації навчально-тренувального процесу з фізичної культури у загальноосвітніх закладах.

З метою всебічної характеристики рівня фізичної підготовленості учнів середнього шкільного віку було здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів виконання комплексних тестових завдань учнями 6–9-х класів, розподілених за статевими ознаками. Аналіз виконання тестів дозволив виявити достовірні міжгрупові розбіжності, що відображають специфіку розвитку фізичних якостей у хлопців і дівчат відповідного віку.

На підставі отриманих даних встановлено, що у всіх вікових групах хлопці демонстрували статистично вищі результати у вправах, спрямованих на оцінювання швидкісних, швидкісно-силових якостей, спритності та загальної м'язової сили. Ці результати узгоджуються з положеннями теорії статевого диморфізму у фізичному розвитку дітей і підлітків, що підкреслює морфофункціональні переваги хлопців у завданнях, пов'язаних із силовими та динамічними характеристиками рухової діяльності (Боднар, Віноградський, Павлова, 2018).

Натомість у вправах на гнучкість, зокрема у тесті «нахил тулуба вперед з положення сидячи», дівчата 13–14 років мали достовірно вищі середні показники ($p < 0,05$), що зумовлено як анатомофізіологічними особливостями опорно-рухового апарату, так і відмінностями у рухових звичках та рівні розтяжності м'язово-зв'язкового апарату в підлітковому віці.

Отже, протягом вікового періоду від 11 до 14 років спостерігається поступове поліпшення результатів виконання тестових вправ, що вказує на прогресивний розвиток фізичних якостей учнів середнього шкільного віку. Найнижчі показники фізичної підготовленості спостерігалися у 11-річних школярів, тоді як найвищими виявилися результати 14-річних учнів. Динаміка приростів також мала певні гендерні особливості: у хлопців найбільші прирости спостерігалися у вправах на силу та швидкісно-силові здібності, тоді як у дівчат – у тестах на гнучкість. Водночас найменші прирости були характерні для результатів у вправах, що діагностують швидкість і спритність, що, ймовірно, пояснюється менш вираженою чутливістю цих фізичних якостей до тренувального впливу в зазначений віковий період.

У ході дослідження також було проаналізовано успішність навчання з фізичної культури шляхом оцінювання результатів виконання «Комплексних тестів» за 12-бальною системою, відповідно до рекомендацій модельної навчальної програми Нової української школи (НУШ). Щорічно фіксувалися індивідуальні оцінки кожного учня 6–9 класів, що дозволило розрахувати середні бали фізичної підготовленості за віком і статтю (Марченко, Холодова, 2023). Надалі було здійснено порівняльний аналіз показників навчальної успішності між групами хлопців і дівчат, результати якого подано в таблиці 2.

Виявлені відмінності в оцінках підтвердили раніше зафіксовані фізіологічні тен-

денції, а також підкреслили необхідність диференційованого та індивідуалізованого підходу до організації фізичного виховання, з урахуванням вікових, статевих і функціональних особливостей учнів. Застосування об'єктивних кількісних методів оцінювання фізичної підготовленості дозволяє забезпечити науково обґрунтовану педагогічну діагностику, що сприяє ефективному коригуванню навчального процесу відповідно до потенціалу кожного школяра.

Таблиця 2

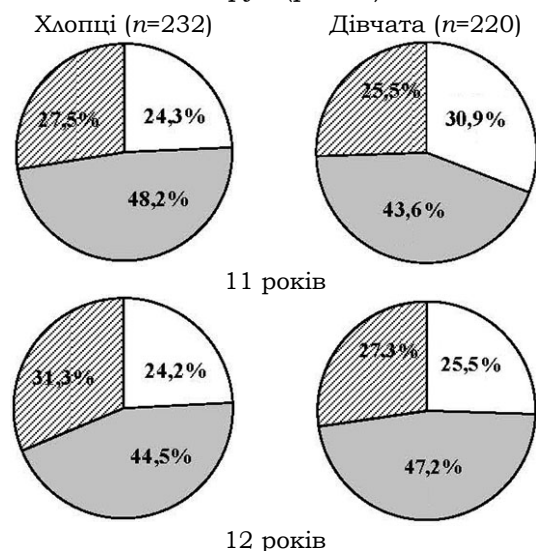
Успішність навчання з фізичної культури за результатами виконання «Комплексних тестів»

учнями 6–9 класів		
Рівні успішності навчання	Хлопці (n=232)	Дівчата (n=220)
Вище середнього	10,6±0,18	10,3±0,15
Середній	8,1±0,14*	7,8±0,13
Нижче середнього	6,6±0,21	6,3±0,17

Примітка: * – достовірність різниць показників на рівні $p < 0,05$ між хлопцями і дівчатами

Як і слід було очікувати, успішність навчання учнів середніх класів за результатами виконання тестів з фізичної підготовки дещо відрізнялася. Так середні бали успішності у групах учнів з Вище за середній рівнем успішності становили у хлопців – 10,6±0,18 а у дівчат 10,3±0,15 балів, у групах із Середнім рівнем успішності – 8,1±0,14 і 7,8±0,13 балів відповідно, і у групах з Нижче середнього рівнем успішності – 6,6±0,21 у хлопців та 6,3±0,17 балів у дівчат. У хлопців з Середнім рівнем успішності навчання були зафіксовані вірогідно вищі показники середніх балів, ніж у дівчат ($p < 0,05$).

Ми вивчали кількісний склад учнів середніх класів за показниками успішності навчання на уроках з Фізичної культури у кожній з вікових груп (рис. 1).



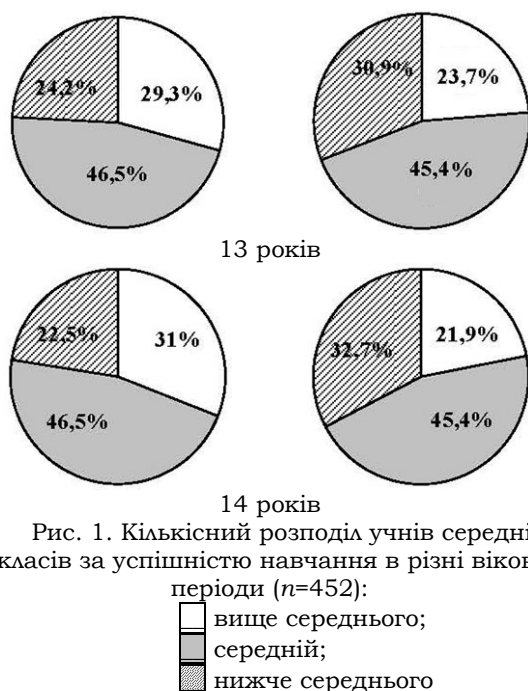


Рис. 1. Кількісний розподіл учнів середніх класів за успішністю навчання в різні вікові періоди (n=452):

□ вище середнього;
 ■ середній;
 ▨ нижче середнього

Було встановлено, що до групи з вищим за середній рівнем успішності навчання з фізичної культури у віці 11 років входило 24,3% хлопців і 30,9% дівчат. У 12 років цей показник становив 24,2% серед хлопців та 25,5% серед дівчат. Серед 13-річних учнів із високим рівнем фізичного розвитку було виявлено 23,3% хлопців і 23,7% дівчат. У 14 років до відповідної групи увійшло 31% хлопців та 21,9% дівчат.

Водночас учнів із середнім рівнем успішності навчання з фізичної культури виявилось дещо більше порівняно з тими, хто демонстрував високі досягнення. Так, серед хлопців віком 11–14 років чисельність цієї групи коливалася від 46,5% до 50%, а серед дівчат – від 43,6% до 47,2%. Частка учнів, які були віднесені до груп із нижчим за середній рівнем успішності, варіювала в межах 22,5–27,5% серед хлопців та 25,5–30,9% серед дівчат.

Отже, наведені дані свідчать про те, що найбільша частка обстежуваних учнів, незалежно від статі, характеризується середнім рівнем навчальних досягнень з фізичної культури. Меншими виявилися показники як для груп із вищим, так і нижчим за середній рівнями успішності. Отримані результати мають важливе практичне значення, зокрема, у контексті формування обґрунтованих педагогічних рішень щодо удосконалення системи оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках фізичної культури.

Актуальність проблеми фізичного виховання школярів знаходить підтвердження у низці наукових досліджень, де обґрунтовано необхідність оптимізації змісту та структури як навчальних, так і позауроч-

них занять з фізичної культури (Усатова, Король, Ведмедюк, 2024), а також виокремлено потребу адаптації методичних підходів до індивідуальних особливостей та потреб учнів (Навчальна програма з фізичної культури, 2017). Отримані у нашому дослідженні результати корелюють із зазначеними теоретичними засадами та емпіричними даними, зокрема тими, що подані у працях О. Марченко та О. Холодової (2023).

Слід зазначити, що запровадження дистанційної форми навчання упродовж останніх років, обумовлене епідеміологічними обмеженнями (COVID-19) та воєнним станом в Україні, негативно позначилося на рівні фізичної підготовленості учнів, що, своєю чергою, призвело до зниження показників їх успішності з предмета «Фізична культура» в закладах загальної середньої освіти.

Висновки. У процесі реалізації компетентнісного підходу на уроках фізичної культури в умовах Нової української школи встановлено, що в учнів середнього шкільного віку простежується поступова позитивна динаміка результатів фізичної підготовленості. Найнижчі показники фізичного розвитку виявлено у 11-річних школярів, тоді як найвищі – у 14-річних, що свідчить про вікові особливості становлення функціональних та рухових можливостей.

Порівняльний аналіз результатів тестування між хлопцями та дівчатами виявив статистично значущі відмінності у розвитку фізичних якостей, зокрема у компонентах швидкості, спритності, сили та швидко-кісно-силових здібностей. Це вказує на необхідність диференційованого підходу до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в шкільному середовищі з урахуванням статевовікових особливостей учнів.

Аналіз рівнів навчальної успішності з фізичної культури показав, що переважна частина учнів продемонструвала середній рівень досягнень. Менша частина школярів потрапила до груп з вищим та нижчим за середній рівнем, що свідчить про потенціал для подальшого розвитку як слабших, так і обдарованих учнів у межах сучасної освітньої парадигми.

Особливу стурбованість викликають наслідки впровадження дистанційного навчання, зумовленого епідеміологічною ситуацією (Covid-19) та воєнними обставинами. Ці фактори призвели до зниження рівня фізичної активності учнів і, як наслідок, – до погіршення результатів фізичної під-

готовленості та зменшення загальної навчальної успішності.

Отримані результати становлять важливу емпіричну базу для вдосконалення педагогічного процесу з фізичної культури, зокрема в контексті формування компетентностей, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я. Вони також можуть слугувати методичним орієнтиром для педагогів при формуванні критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у сучасних соціально-політичних умовах України.

Перспективи подальших досліджень передбачають поглиблене вивчення взаємозв'язку між якістю фізичної підготовки, мотиваційною складовою навчального процесу та динамікою фізичної активності школярів різних вікових категорій з урахуванням регіональних, соціальних і психофізіологічних чинників.

Список бібліографічних посилань

- Ареф'єв, 2015 – Ареф'єв, В.Г. (2015). Теоретико-методичні засади диференціації розвивально-оздоровчих занять з фізичної культури учнів основної школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ. 35 с.
- Бесарабчук, Боднар, Солопчук, 2011 – Бесарабчук, Г.В., Боднар, А.О., & Солопчук, Д.М. (2011). Методика фізичного виховання школярів: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський. 291 с.
- Боднар, 2017 – Боднар, І.Р. (2017). Диференційоване фізичне виховання: навчальний посібник. Львів: ЛДУФК. 200 с.
- Боднар, Віноградський, Павлова, 2018 – Боднар, І.Р., Віноградський, Б.А., Павлова, Ю.О. (2018). Оцінювання фізичної підготовленості та здоров'я різних груп населення: монографія. Львів: ЛДУФК. 132 с.
- Волков, 2016 – Волков, А. В. (2016). Теорія та методика дитячого та юнацького спорту (2-ге вид., перероб. і доп.). Київ: Освіта України. 464 с.
- Гладченко, Ратушняк, Безпарточна, 2022 – Гладченко, О., Ратушняк, Т., Безпарточна, О. (2022). Сучасні інформаційно-комунікаційні технології для забезпечення якісного дистанційного навчання. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2: 76–91.
- Круцевич, Воробійов, Безверхня, 2011 – Круцевич, Т.Ю., Воробійов, М.І., Безверхня, Г.В. (2011). Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді: навчальний посібник. Київ: Олімпійська література. 224 с. URL: <https://reposit.unisport.edu.ua/server/api/core/bitstreams/489b7ac3cd83-45fd-881e-0a8671901efc/content>
- Литвин, 2022 – Литвин, В. (2022). Особливості дистанційного навчання фізичної культури в школі в умовах воєнного стану. *Фізична культура і спорт. Виклики сучасності: Тези II наукової конференції (27–28 жовтня 2022, м. Харків)*, С. 43–50. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fb30429-2835-4693-9f49-7c14ffe8217e/content>
- Мар'єнко, Сухіх, 2022 – Мар'єнко, М., Сухіх, А. (2022). Організація навчального процесу у ЗЗСО засобами цифрових технологій під час воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, 2: 31–37. Doi: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37>
- Марченко, Холодова, 2023 – Марченко, О. Ю., & Холодова, О. С. (2023). Дослідження фізичної підготовленості учнів молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія*, 1: 70–74. Doi: <https://doi.org/10.32652/spmed.2023.1.70-74>
- Москаленко, Дорофєєва, 2018 – Москаленко, А., Дорофєєва, Т. (2018). Підвищення рівня фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку шляхом комплексної спортивно-ігрової організації занять з фізичної культури. *Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор і єдиноборств у вищих навчальних закладах: зб. наук. статей XIV наукової конференції (9–10 лютого, м. Харків)*, 2: 48–54.
- Навчальна програма з фізичної культури, 2017 – Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи. (2017): затв. наказом МОН України від 23.10.2017 № 1407.
- Про модельні навчальні програми, 2022 – Про модельні навчальні програми «Фізична культура. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 17 серпня 2022 р. № 752.
- Пустовалов та ін., 2025 – Пустовалов В., Усатова І., Король Т., Супрунович В., Халявка Р. (2025). Обґрунтування комплексної оцінки фізичної підготовленості школярів середнього шкільного віку в умовах постковідного та воєнного періодів. *Освіта. Інноватика. Практика*, 4(13): 61–67. Doi: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-008>
- Пустовалов, Петренко, Меньших, 2016 – Пустовалов, В.О., Петренко, Ю.О., Меньших, О.Є. (2016). *Фізичні здібності підлітків із різним рівнем фізичного розвитку та властивостей нейродинамічних функцій*. Черкаси. 228 с.
- Усатова, Король, Ведмедюк, 2024 – Усатова, І., Король, Т., Ведмедюк, А. (2024). Міждисциплінарний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 1: 51–57. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-51-57>
- Усатова, Король, Ведмедюк, 2025 – Усатова, І., Король, Т., Ведмедюк, А. (2025). Формування професійних компетентностей у бакалаврів фізичної культури та спорту для тренерської діяльності в ігрових видах спорту. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 1: 92–99. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-92-99>
- Худолій, Іващенко, 2014 – Худолій, О.М., Іващенко, О.В. (2014). Моделювання процесу навчання та розвитку рухових здібностей у дітей і підлітків: монографія. Харків: ОВС. 320 с.

References

- Arefyev, V.H. (2015). Theoretical and methodological principles of differentiation of developmental and health-improving physical education classes for secondary school students: Abstract of Ph.D Dissertation in Pedagogy. Kyiv. 35 p. [in Ukr.].
- Besarabchuk, H.V., Bodnar, A.O., & Solopchuk, D.M. (2011). Methodology of physical education for schoolchildren: Educational and methodological manual. Kamianets-Podilskyi. 291 p. [in Ukr.].
- Bodnar, I.R. (2017). Differentiated physical education: A textbook. Lviv: LDUFK. 200 p. [in Ukr.].
- Bodnar, I.R., Vinogradskyi, B.A., Pavlova, Yu.O. (2018). Assessment of physical fitness and health of different population groups: monograph. Lviv: LDUFK. 132 p. [in Ukr.].
- Volkov, L.V. (2016). Theory and methods of children's and youth sports (2nd ed., revised and updated). Kyiv: Osivta Ukrainy. 464 p. [in Ukr.].
- Hladchenko, O., Ratushniak, T., Bezpartochna, O. (2022). Modern information and communication technologies for ensuring quality distance learning. *Theory and Practice of Social Systems Management*, 2: 76–91. [in Ukr.].

- Krutsevych, T.Yu., Vorobiov, M.I., Bezverkhna, H.V. (2011). Monitoring in physical education of children, adolescents, and youth: A textbook. Kyiv: Olympic Literature. 224 p. URL: <https://reposit.uni-sport.edu.ua/server/api/core/bitstreams/489b7ac3-cd83-45fd-881e-0a8671901efc/content> [in Ukr.].
- Lytvyn, V. (2022). Features of distance physical education in schools under martial law. In *Physical Culture and Sports. Contemporary Challenges: Abstracts of the 2nd Scientific Conference* (October 27-28, 2022, Kharkiv), Pp. 43-50. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ffb30429-2835-4693-9f49-7c14ffe8217e/content> [in Ukr.].
- Mariienko, M., Sukhikh, A. (2022). Organization of the educational process in general secondary educational institutions using digital technologies during martial law. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 2: 31-37. Doi: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37> [in Ukr.].
- Marchenko, O.Yu., Kholodova, O.S. (2023). Research on the physical fitness of primary school students during martial law. *Sports Medicine, Physical Therapy and Ergotherapy*, 1: 70-74. Doi: <https://doi.org/10.32652/spmed.2023.1.70-74> [in Ukr.].
- Moskalenko, A., Dorofieieva, T. (2018). Improving the physical fitness of younger schoolchildren through a complex sports and game organization of physical education classes. In *Problems and Prospects of the Development of Sports Games and Martial Arts in Higher Education Institutions: Proceedings of the 14th Scientific Conference* (February 9-10, Kharkiv), 2: 48-54 [in Ukr.].
- Curriculum for physical education for general secondary education institutions, grades 5-9. (2017). Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, October 23, 2017, No. 1407 [in Ukr.].
- On Model Curricula "Physical Education. Grades 5-6" for General Secondary Education Institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv, August 17, 2022, No. 752. [in Ukr.].
- Pustovalov, V.O., Petrenko, Yu.O., & Men'shykh, O.Ye. (2016). Physical abilities of adolescents with different levels of physical development and neurodynamic function characteristics. Cherkasy. 228 p. [in Ukr.].
- Pustovalov, V., Usatova, I., Korol, T., Suprunovych, V., Khaliavka, R. (2025). Justification of a comprehensive assessment of the physical fitness of middle school students during the post-COVID and wartime periods. *Education. Innovation. Practice*, 4: 61-67. Doi: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-008> [in Ukr.].
- Usatova, I., Korol, T., Vedmediuk, A. (2024). An interdisciplinary approach in the professional training of future specialists. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University. Pedagogical Sciences Series*, 1: 51-57. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-51-57> [in Ukr.].
- Usatova, I., Korol, T., Vedmediuk, A. (2025). Formation of professional competencies in bachelor's students of physical education and sports for coaching in team sports. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University. Pedagogical Sciences Series*, 1: 92-99. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-92-99> [in Ukr.].
- Khudolii, O. M., Ivashchenko, O. V. (2014). *Modeling of the learning process and development of motor abilities in children and adolescents: Monograph*. Kharkiv: OVS. 320 p. [in Ukr.].

USATOVA Iryna

Ph.D in Pedagogy, Senior Teacher at the Department of Sports Games, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

PUSTOVALOV Vitaly

Ph.D in Physical Education and Sports, Associate Professor at the Department of Sports Games, Department of Sports Games, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

KOROL Tetyana

Senior Lecturer at the Department of Sports Games, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

SUPRUNOVYCH Victoria

Ph.D in Physical Education and Sports, Associate Professor at the Department of Sports Games, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

KHALYAVKA Roman

Lecturer at the Department of Sports Games, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

FORMATION OF STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS THROUGH THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Summary. The current state of academic success of middle school students in physical education lessons has been analyzed in the context of the reform of the general secondary education system in Ukraine. The significance and priority of the competency-based approach as a methodological basis for assessing learning outcomes in the subject area of «Physical Education» have been established.

The main approaches and methods of evaluating students' academic achievements before and during the implementation of the New Ukrainian School (NUS) reform have been identified, ensuring a comprehensive and differentiated analysis of students' physical fitness, taking into account modern educational challenges.

Key tasks and directions for the development of the subject «Physical Education» under the conditions of the NUS have been highlighted, aimed at forming basic physical competencies and increasing motivation for a

healthy lifestyle. The necessity to adapt assessment procedures to the conditions of distance learning caused by quarantine restrictions due to the Covid-19 pandemic and the introduction of martial law, which affected the organization of the educational process, has been substantiated.

The practical experience of assessing students' academic achievements in physical education, based on the results of physical fitness testing of students in grades 6-9, has been studied and summarized. Traditional and modernized assessment methodologies have been compared, considering age, gender, and individual characteristics of students, which allows for increasing the objectivity and effectiveness of the educational process.


Improved approaches to assessing physical fitness have been developed and proposed, incorporating the competency-based approach and the latest pedagogical


technologies. Further research has been recommended for the systematic improvement of the assessment process, aimed at individualizing learning and maximally considering the physical development features of middle school students. It has been concluded that applying the competency-based approach in the process of forming academic success in physical education lessons promotes students' motivation for regular physical activity and provides conditions for the development of a healthy and

socially responsible generation within the framework of the New Ukrainian School.

Keywords: physical education lessons; academic success; competency-based approach; physical fitness; distance learning; New Ukrainian School; middle school students.

Одержано редакцією 12.06.2025
Прийнято до публікації 20.06.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-243-248>

 <https://orcid.org/0009-0001-4748-0721>

ДЕМ'ЯНЧУК Юрій

аспірант катедри інженерії та технологій виробництва,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
e-mail: yu.v.demianchuk@npu.edu.ua

УДК 373.5.091.313:62/68+004(045)

МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано сучасний стан реалізації міжпредметних зв'язків у змісті загальної середньої освіти, зокрема на уроках інформатики і технологій.

Встановлено, що ці галузі залишаються значною мірою ізольованими одна від одної, попри очевидний потенціал для інтеграції.

Визначено педагогічні принципи, які забезпечують ефективне поєднання змісту двох предметів у межах компетентнісного підходу.

Виокремлено функції міжпредметних зв'язків (освітню, виховну, розвивальну, дидактичну) та методичні умови для їх реалізації.

Вмотивовано доцільність створення моделі реалізації міжпредметних зв'язків як одного з інструментів формування в учнів практичних навичок, креативного та технічного мислення.

Представлено модель реалізації міжпредметних зв'язків, що включає чотири основні компоненти: аналітико-планувальний, проєктувальний, практичний і рефлексивний.

Розкрито зміст інтегрованих навчальних завдань та приклади тем, що забезпечують комплексне застосування знань учнів на уроках інформатики і технологій.

Запропоновано методикку визначення інтеграційного потенціалу тем та підходи до організації інтегрованого освітнього середовища.

Ключові слова: інтеграція; міжпредметні зв'язки; інформатика; технології; компетентнісний підхід; проєктна діяльність; середня школа.

Постановка проблеми. Сучасна система середньої освіти потребує перегляду і переосмислення традиційних підходів до викладання предметів з огляду на принципи інтегрованого навчання. В умовах впровадження освітньої реформи за концепцією «Нова українська школа», постає необхідність формування в учнів не сукупності знань та умінь, а ключових і предметних компетентностей. З огляду на це, актуальним є питання реалізації міжпредметних зв'язків в закладах середньої освіти

як одного з напрямків забезпечення інтегрованого підходу. Саме міжпредметні зв'язки дозволяють поглибити знання учнів, а також сформувати здатність застосовувати їх у практичній діяльності, критично осмислювати ситуації та вирішувати реальні завдання.

Попри деякі зрушення в освітній практиці на сьогодні можна констатувати певну фрагментарність змісту навчання, коли предмети подаються ізольовано один від одного. У змісті середньої освіти інтеграційних процесів зазнали переважно лише мовно-літературна, природнича та історична освітні галузі. При цьому інформатична та технологічна освітні галузі існують повністю відокремлено. У результаті спостерігається постійне зниження мотивації учнів під час навчання за кожним із цих предметів, що ускладнює формування цілісного уявлення про навколишній світ і обмежує можливості їхнього самостійного пізнання.

Наразі відсутня усталена модель інтеграції інформатичної і технологічної освітніх галузей, що ускладнює системну реалізацію міжпредметних зв'язків під час викладання цих предметів у освітньому процесі. Враховуючи це, потребує розробки система міждисциплінарної взаємодії цих освітніх галузей, яка повинна орієнтуватися на практичну діяльність учнів, розв'язання ними реальних завдань, використання сучасних інструментів і цифрових технологій у процесі роботи над створенням власних виробів.

Таким чином, постає потреба в розробці та обґрунтуванні моделі реалізації міжпредметних зв'язків на уроках інформатики і технологій, яка сприятиме формуванню практичних навичок, розвитку проєктного

мислення та забезпеченню якісної підготовки учнів до життя і професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні моделі реалізації міжпредметних зв'язків на уроках інформатики і технологій у контексті компетентнісного підходу до навчання.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Питання міжпредметної інтеграції є об'єктом активного наукового вивчення в педагогіці, зокрема в межах компетентнісного та діяльнісного підходів. У працях українських вчених (О. Савченко, І. Зязюн, О. Пометун) наголошується на необхідності інтеграції змісту навчальних предметів з метою формування в учнів цілісного світогляду та навичок застосування знань у реальному житті. У контексті природничо-математичної та технологічної освітньої галузей важливу роль відіграє досвід інтегрованого навчання, який активно досліджується в рамках STEM-освіти. Зокрема, наукові публікації І. Трухан, О. Гузія, Н. Морзе та О. Спіріна підкреслюють потенціал використання інформаційно-комунікаційних технологій у комплексі з проектною діяльністю, моделюванням і технічною творчістю.

У статтях А. Ломакович, Ю. Бойчука і Н. Дем'янюк дається аналіз ефективних методичних підходів до інтеграції інформатики з іншими дисциплінами, зокрема в контексті формування цифрової компетентності та інженерного мислення.

Як бачимо, дослідницький інтерес до проблеми міжпредметної інтеграції досить високий, проте проблема інтеграції змісту уроків інформатики й технологій залишається недостатньо опрацьованою в теоретичному плані. Це свідчить про актуальність подальших досліджень, спрямованих на розробку ефективних моделей і методичних рішень для забезпечення повноцінної взаємодії між цими навчальними предметами у загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу. В сучасній освітній парадигмі акцент змістився з передачі знань як самоцілі на формування в учнів компетентностей, необхідних для життя, подальшого навчання і професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства (Коберник, 2014). У цьому контексті міжпредметні зв'язки виступають одним із найефективніших засобів інтеграції змісту освіти, оскільки дають змогу поєднувати знання з різних предметних галузей у єдину, логічно цілісну систему (Леонов, Люлька, 2007). Особливе значення мають міжп-

редметні зв'язки між інформатикою і технологіями, адже обидва предмети зорієнтовані на практичну діяльність, проектну роботу, застосування цифрових технологій, конструювання й створення реальних продуктів. Все це створює потужне підґрунтя для органічної інтеграції цих навчальних предметів.

Міжпредметні зв'язки в освітньому процесі виконують важливі функції, зокрема: освітню – сприяють формуванню системи знань про суспільство й природу та цілісного уявлення про світ; виховну – забезпечують виховний вплив через формування навчальної культури й розуміння ролі предметних знань у підготовці особистості; розвивальну – активізують пізнавальну діяльність, розвиток мислення й інтересів; дидактичну – інтегрують знання й уміння, використовуючи відповідні методи та засоби. Методичними функціями міжпредметних зв'язків є: формувальна функція, що передбачає розвиток предметних та інтегрованих умінь; конструктивна функція, яка охоплює удосконалення змісту й структури навчального матеріалу; психологічна функція – спрямована на створення позитивного навчального середовища, стимулювання мотивації та активізації пізнавальної діяльності учнів (Жукова, 2019).

Міжпредметні зв'язки між уроками інформатики і технологій у змісті середньої освіти мають особливе значення, оскільки вони сприяють комплексному підходу до формування ключових компетентностей учнів. Інформатика забезпечує теоретичну основу для опанування алгоритмічного мислення, роботи з інформаційними системами та програмування, тоді як технології – це практичне застосування цих знань у виробничих, технічних та управлінських сферах. Такі зв'язки сприятимуть розвитку креативності, критичного мислення та навичок вирішення проблем, що відповідають сучасним вимогам ринку праці і забезпечують цілісне уявлення про роль інформаційних технологій у житті суспільства (Корець, 2017).

Для формування комплексної системи реалізації міжпредметних зв'язків на уроках інформатики і технологій було використано метод наукового моделювання, що дозволяє створювати умовні зразки та сценарії освітнього процесу, аналізувати їхню ефективність і вносити необхідні корективи на етапі впровадження методики.

Моделювання є методом наукового пізнання, що дозволяє відтворити об'єктивну дійсність й перейти від емпіричного знання до теоретичного, демонструючи най-

складніші аспекти певного процесу чи явища (Лодатко, 2022). У процесі моделювання важливим є одночасне дослідження самого об'єкту і системи, в якій він існує. Це дає можливість дослідити об'єкт, що вивчається, з різних аспектів. Внаслідок моделювання отримується модель, яка має відповідну форму, а успішність її створення залежить від організації і дотримання відповідних умов (Семенова, 2015).

За визначенням вчених, підставою та основою для створення будь-якої наукової теорії є принципи (Мартінова, Боднар, 2021), а отже для розробки моделі реалізації міжпредметних зв'язків на уроках інформатики і технологій необхідно визначити педагогічні принципи, які дозволять забезпечити ефективну інтеграцію змісту двох предметів та розв'язання поставлених завдань. На основі аналізу теоретичних напрацювань вчених (С. Гончаренка, І. Козловської, І. Кравченка та ін.) в основу моделі реалізації міжпредметних зв'язків на уроках інформатики і технологій було покладені такі принципи:

- системності і цілісності – навчальний матеріал має подаватися як частина єдиної пізнавальної та практичної діяльності;
- практичної спрямованості – у навчальному процесі акцент повинен ставитися на створення учнями конкретного продукту або розв'язанні практичної задачі;
- інтеграції знань – потрібно виконувати об'єднання теоретичних відомостей з інформатики та технологій у межах спільного навчального завдання;
- індивідуалізації і диференціації – під час розробки навчального змісту важливо враховувати інтереси, здібності і рівень підготовки учнів.

Запропонована модель, що показана на рисунку, включає чотири основні компоненти, які визначають процес реалізації міжпредметних зв'язків на уроках технологій та інформатики у середній школі: аналітико-планувальний; проєктувальний; практичний; рефлексивний.



Аналітико-планувальний компонент має на меті виявлення можливостей для інтеграції предметів, окреслення цілей, ресурсів та наявних умов. Даний етап охоплює аналіз навчальних програм з обох предметів, встановлення точок перетину, визначення тем, що мають потенціал для інтеграції.

Наприклад, теми «3D-моделювання», «Алгоритмізація і програмування», «Цифрова творчість» можуть бути опрацьовані як на інформатиці, так і на уроках технологій. Також на цьому етапі формується спільне бачення результатів навчання, які планується досягти – як у сфері предметних, так і наскрізних компетентностей.

Проєктувальний компонент охоплює розробку інтеграційного навчального контенту та вибір форм діяльності для його ефективної реалізації. Відповідний етап охоплює діяльність з розробки інтегрованих компонентів у змісті навчання технологій та інформатики, визначення форм і методів навчальної діяльності (спільний проєкт, інтегрований модуль, паралельне викладання з узгодженими завданнями тощо).

На проєктувальному етапі важливо обрати ефективні інструменти і розробити необхідні дидактичні матеріали із застосуванням електронних освітніх ресурсів, які дозволять реалізувати поставлені цілі (Tinkercad, Canva, Google Workspace тощо). Важливу роль на даному етапі відіграє підготовка сценарію уроку або серії уроків, який враховуватиме логічне поєднання інформатичної й технологічної складових.

Практичний компонент передбачає безпосереднє впровадження вчителями міжпредметних зв'язків під час вивчення учнями інформатики і технологій. Зокрема, проведення інтегрованих уроків або виконання тематичних проєктів із застосування цифрових освітніх платформ.

Важливими завданнями вчителя на даному етапі постає стимулювання творчої активності учнів під час виконання завдань, які охоплюють знання і вміння з обох предметів а також моніторинг результативності навчання й підтримка учнів з різними рівнями підготовки.

У межах запропонованої моделі реалізації міжпредметних зв'язків на уроках технологій та інформатики можуть бути використані різні форми організації навчання, зокрема: інтегровані заняття; навчальні кейси з реальними практичними завданнями; майстер-класи, де зміст технологій та інформатики подається разом; проєктна діяльність – як короткотермінові (на один

урок), так і довготривалі міждисциплінарні проекти.

У таблиці нижче наведені приклади інтегрованих тем з інформатики і технологій, що у повній мірі реалізують міжпредметні зв'язки з даних навчальних предметів.

Приклади реалізації міжпредметних зв'язків на уроках інформатики і технологій

№	Інтегрована тема	Зв'язок з інформатикою	Зв'язок з технологіями	Очікуваний результат
1	3D-дизайн і прототипування	Робота в Tinkercad, створення 3D-моделі	Виготовлення фізичного прототипу з картону/дерева	Створений прототип виробу і навички моделювання
2	Розумний дім	Програмування Arduino або Micro:bit, сенсори	Монтаж конструкції, з'єднання електроніки	Робоча модель із програмованими елементами
3	Створення технічної інструкції	Оформлення тексту, ілюстрацій у Word або Canva	Виготовлення реального виробу за інструкцією	Цифрова інструкція і готовий виріб
4	Рекламна кампанія продукту	Створення постера, відео, презентації	Проектування і виготовлення упаковки, етикетки	Візуальний продукт і маркетингова презентація
5	Екологічний проєкт «Нове життя речей»	Створення сайту або блогу, QR-коду, інфографіки	Апсайклінг або переробка матеріалів	Демонстрація виробу і його просування онлайн

Рефлексивний компонент запропонованої моделі покликаний оцінити ефективність реалізації міжпредметних зв'язків та інтеграції навчальних предметів, осмислити педагогічний досвід. Ключовими аспектами педагогічної роботи на даному етапі є: проведення самооцінювання та взаємооцінювання учнями; аналіз результатів проєктної і навчальної діяльності учнів; оцінка вчителем досягнутих цілей (що вдалося виконати / що потребує доопрацювання); актуалізація досвіду, узагальнення кейсів і формування методичних рекомендацій.

Основною формою навчальної діяльності на даному етапі постає презентація учнями своїх проєктів. Під час захисту проєктів учні обговорюють труднощі, з якими зіткнулися у процесі, а також шляхи їх подолання. Проте оцінювання результативності освітнього процесу і ефективності міжпредметних зв'язків має здійснюватися не лише за кінцевим продуктом, а й за процесом, інноваційністю підходів до виконання проєктних завдань, рівнем залучення учнів до інформаційно-комунікаційних технологій і технічної творчості.

Найважливішим етапом впровадження моделі реалізації міжпредметних зв'язків є виявлення тем, що мають спільне змістове або діяльнісне підґрунтя, тобто потенціал до інтеграції. Це означає, що в межах різних навчальних дисциплін можуть вивча-

Важливою умовою успішної реалізації інтегрованих уроків є командна або парна робота, що дозволяє розподілити завдання між учнями з різними інтересами та рівнями підготовки (Кулішов, 2021).

тися теми, які перегукуються за методами роботи, інструментами, цілями або кінцевим продуктом діяльності.

Основними напрямками діяльності при визначенні інтеграційного потенціалу уроків технологій та інформатики є: порівняльний аналіз навчальних програм, при якому вчителі інформатики й технологій аналізують зміст модельних навчальних програм для відповідних класів. В даному випадку їхнє завдання – виявити схожі теми (наприклад, «Моделювання» в обох предметах), змістові перетини (наприклад, «Алгоритмізація процесів» в інформатиці й «Технологічна послідовність виготовлення виробу» в технологіях), суміжні компетентності (наприклад, вміння аналізувати, планувати, створювати, працювати в команді).

У подальшому необхідно визначити види діяльності, що потребують інтеграції, давши відповіді на запитання: Чи є теми, в яких цифрова компетентність є необхідною для реалізації технологічного завдання? Чи є проєкти з технологій, які виграли б від візуалізації, програмування або моделювання? Чи можна використати цифрові засоби (графічні редактори, онлайн-дошки, 3D-платформи, таблиці тощо) для підсилення навчального результату?

Наступним аспектом в роботі є виявлення логічної послідовності у викладанні навчальних предметів. Бажано проаналізу-

вати, яка тема має бути вивчена першою, щоб не дублювати навчальний матеріал, а розвивати цей зміст в іншому предметі. Наприклад, спочатку учні на уроках інформатики знайомляться з середовищем 3D-моделювання (Tinkercad), потім – на уроках технологій розробляють і виготовляють прототип, використовуючи ці знання.

Визначивши інтеграційний потенціал, учителі розробляють спільні завдання, в яких знання з одного предмета доповнюють чи активізують знання з іншого. До прикладу, на уроці інформатики учням можна запропонувати завдання зі створення покрокової інструкції до використання приладу, а на уроці технологій виконати завдання з виготовлення приладу за цією інструкцією.

На завершення слід чітко сформулювати, які навчальні результати очікуються від інтегрованого завдання, з урахуванням предметних результатів обох дисциплін, наскрізних компетентностей (інформаційної, екологічної, комунікативної тощо); ключових компетентностей (інноваційність, вміння вчитися, ініціативність, математична грамотність, підприємливість тощо).

Потрібно відзначити, що ключову роль у впровадженні запропонованої моделі відіграє професійна взаємодія вчителів інформатики і технологій. Вони мають узгоджувати теми та терміни проведення спільних уроків або проєктів, проводити спільне планування змісту і методики, ділитися інструментами оцінювання й зворотного зв'язку. Цей підхід відповідає сучасним вимогам освітньої системи України, сприяє формуванню у школярів практичних навичок, розвитку креативного й технічного мислення, формуванню цифрової та технологічної грамотності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Реалізація міжпредметних зв'язків на уроках інформатики і технологій є перспективним напрямом удосконалення сучасної загальної середньої освіти. Вона дозволяє відійти від фрагментарного засвоєння знань і перейти до формування ключових компетентностей, необхідних у житті та майбутній професійній діяльності.

Міжпредметні зв'язки між інформатикою і технологіями створюють потужне середовище для реалізації принципів НУШ, а також формування творчих здібностей і розвитку технічної обдарованості учнів. Запропонована модель поетапної реалізації міжпредметних зв'язків на уроках технологій та інформатики охоплює аналітичне планування, проєктування інтегрованих

уроків, їхню практичну реалізацію та рефлексивне оцінювання результатів. Такий підхід сприяє створенню освітніх продуктів із реальним практичним застосуванням, розвитку в учнів цифрових, технологічних, інженерних та комунікативних компетентностей. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення і удосконалення методичного інструментарію для ефективної реалізації міжпредметних зв'язків з технологій та інформатики в умовах середньої школи.

Список бібліографічних посилань

- Жукова, 2019 – Жукова, А. (2019). Міжпредметні зв'язки – ключовий чинник осучаснення педагогічних технологій профільного навчання. *Дидактика: теорія і практика: збірник наукових праць*. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715691/1/Zhukov_a_19_DTiP_Konf.pdf.
- Коберник, 2014 – Коберник, О.М. (2014). Теоретико-методичні засади компетентнісного підходу в технологічній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 37: 85–91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2014_37_14.
- Корець, 2017 – Корець, М.С. (2017) Шляхи реалізації профільного технологічного навчання в старшій школі. *Трудова підготовка в рідній школі*, 2: 5–8.
- Леонов, Люлька, 2007 – Леонов, А.М., Люлька, В.С. (2007). Використання міжпредметних зв'язків при викладанні загальнотехнічних дисциплін. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 53: 12–15.
- Лодатко, 2022 – Лодатко, Є.О. Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2022. 206 с.
- Мартінова, Боднар, 2021 – Мартінова, Р., Боднар, С. (2021). Принципи педагогічного моделювання. *Український педагогічний журнал*, 2: 51–60.
- Семенова, 2015 – Семенова, О.В. (2015). Педагогічне моделювання: функції та складові. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 3: 299–305. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2015_3_53.

References

- Zhukova, A. (2019). Inter-subject connections are a key factor in the modernization of pedagogical technologies of specialized education. *Didactics: theory and practice: collection of scientific works*. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715691/1/Zhukov_a_19_DTiP_Konf.pdf [in Ukr.].
- Kobernyk, O.M. (2014). Theoretical and methodological foundations of the competency approach in technological education. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems*, 37: 85–91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2014_37_14 [in Ukr.].
- Korets, M.S. (2017) Ways to implement profile technological training in high school. *Labor training in native school*, 2: 5–8 [in Ukr.].
- Leonov, A.M., Lyulka, V.S. (2007). The use of interdisciplinary connections in teaching general technical disciplines. *Bulletin of the Chernihiv State Pedagogical University named after T.H. Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences*, 53, 12–15 [in Ukr.].

Lodatko, Ye.O. (2022). Pedagogical modeling: monograph. Ternopil: Educational book - Bohdan. 206 p. [in Ukr.].

Martynova, R., Bodnar, S. (2021). Principles of pedagogical modeling. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 2, 51–60 [in Ukr.].

Semenova, O.V. (2015). Pedagogical modeling: functions and components. *Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 3: 299–305. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2015_3_53 [in Ukr.].

DEMIANCHUK Yurii

Postgraduate Student at the Department of Engineering and production technologies,
Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine

MODEL OF IMPLEMENTATION OF INTERSUBJECTIVE CONNECTIONS IN LESSONS OF INFORMATICS AND TECHNOLOGY

Summary. This article examines the importance of interdisciplinary connections between informatics and technology in modern secondary education. It highlights the need to rethink traditional subject-based teaching in favor of integrated approaches that develop students' practical, digital, and engineering skills. The research conducted within the framework of the New Ukrainian School reform, which emphasizes the formation of key and crosscutting competencies, rather than isolated knowledge and skills.

The current situation in Ukrainian schools shows that computer science and technology is usually study separately. This separation limits students' ability to apply knowledge in real-world situations and reduces their motivation. The article analyzes scientific research, teaching practices, and modern educational trends. Based on this analysis, it is confirmed that combining informatics and technology helps students develop creative thinking, problem-solving skills, teamwork, and digital literacy.

The author proposes a four-component model for implementing interdisciplinary integration analytical work with educational programs; designing integrated tasks and selecting learning tools; practical implementation

through projects and lessons of integration; reflection and evaluation. Each component is explained in detail, showing how teachers can work together to design meaningful tasks. Examples of integrated topics include 3D design and prototyping, smart devices with programmable controllers, digital instruction manuals for handmade products, and ecological product promotion using online tools.

The article provides recommendations for organizing integrated learning environments, choosing digital platforms, and developing joint projects. It emphasizes that teacher collaboration is a key factor in successful integration. The outcomes of this model include increased student motivation, better understanding of content, and the formation of practical competencies that are relevant to life in the digital world.

Keywords: integration; interdisciplinary connections; informatics; technology; competency-based approach; project-based learning; secondary school.

Одержано редакцією 16.06.2025
Прийнято до публікації 23.06.2025

ЗМІСТ

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ГРИГОРЕНКО Тетяна

СЕМЕНОГ Олена

Від контенту до компетентностей: як проєктна діяльність змінює парадигму навчання у закладі вищої освіти 5

КАЙДАЛОВА Лідія

Цифрові та інноваційні педагогічні технології як засіб ефективної післядипломної освіти фахівців охорони здоров'я..... 13

ЛУТАЄВА Тетяна

АРТЮХ Тетяна

ФЕСЕНКО Володимир

Методичні засади організації рефлексії фармацевтів-інтернів на основі технологій дистанційного навчання 19

ОМЕЛЬЧЕНКО Павло

Методологічний потенціал промислового фармацевтичного виробництва як основа професійної підготовки кадрів..... 27

СИТНИК Тетяна

КОЗЛОВА Лілія

Використання цифрових технологій на заняттях з дисципліни «педагогіка та мистецтво викладання» в медичних ЗВО 32

ДЕСЯТОВ Тимофій

БАРДАДИМ Олег

Практика забезпечення якості вищої освіти в зарубіжних країнах та в Україні: порівняльний аналіз 40

КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА Олена

Формування мовної особистості майбутнього вчителя в контексті професійної підготовки 48

БАБЕНКО Катерина

Сучасні тенденції у практиці викладання англійської мови студентам закладів вищої освіти..... 54

МЕНРАЛІЄВА Zhala

Enhancing communicative competence: the role of collocations in foreign language programs 59

РОМАШКО Ольга

Особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес ввнз у процесі викладання іноземної мови для курсантів немовних спеціальностей..... 65

МЕДВІДЬ Михайло

МЕДВІДЬ Юлія

СОВІНСЬКИЙ Сергій

СУСЛОВ Роман

НІКОНЕНКО Андрій

ПАШИНСЬКИЙ Андрій

Формування компетентностей майбутніх офіцерів військових формувань: закономірності змін підходів у професійній підготовці..... 70

УЛЩЕНКО Віолетта**УЛЩЕНКО Андрій**

Сучасні нейронаукові аспекти у дослідженні електронного навчання
(на матеріалі історії культури та англійської мови) 80

SHCHERBUKHA Roman**VOVK Olena**

Brain and foreign language learning: a neuropedagogical perspective 89

ЛИТВИН Андрій

Сучасні підходи до формування професійної культури кваліфікованих
робітників у системі професійно-технічної освіти 108

ЛІБА Наталія**УСАТОВ Богдан**

Методологія наукових досліджень як концептуальна основа
фахової підготовки здобувачів освіти в ЗВО 114

НІЧУГОВСЬКА Лілія**КРИВОРОТЬКО Анастасія**

Інноваційний менеджмент у підготовці фахівців
першого (бакалаврського) рівня освіти 121

БОРИСОВА Світлана**ГЕВКО Ігор**

Врахування інтересів стейкхолдерів при оновленні підготовки
майбутніх графічних дизайнерів 129

PASHAYEV Elnur**SALIMOVA Fidan**

Navigating gender and faith-based norms in holistic english instruction:
azerbaijani teachers' perspectives 137

ТКАЧЕНКО Вадим**ОСТАПЕНКО Анна****АТАМАСЬ Ольга**

Управління хореографічними проектами в контексті культурних
та креативних індустрій України 144

АРТЮШЕНКО Андрій**КИСЛЯКОВ Михайло**

Особистісна мобільність як довільне управління поведінкою і діяльністю 152

ПОЛЩУК Роман

Григорій Ващенко про фізичне здоров'я й виховання
як складники виховного ідеалу 158

САДОВСЬКИЙ Павло**БОНДАРОВИЧ Олег**

Концептуальні засади формування сучасної системи фізичної підготовки
у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану 164

ТІНЬКОВА Дар'я**ТКАЧЕНКО Анна**

Розвиток дослідницької компетентності майбутніх
учителів інформатики 171

КИЯШКО Святослав

Практика підготовки керівників закладів освіти до застосування
систем штучного інтелекту в професійній діяльності 177

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

ЗОРОЧКІНА Тетяна

ЛИТВИН Інна

ЯЦИНА Світлана

Вплив фізичних вправ на розвиток мовлення молодших школярів
з особливими освітніми потребами 185

ІВАНОВА Катерина

ЛІБА Оксана

Методичні аспекти розвитку дослідницьких навичок вивчення
геометрії майбутніми учителями початкової школи 194

**СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)**

ТАРАСЕНКОВА Ніна

АКУЛЕНКО Ірина

Методична діяльність із компетентнісними завданнями (К-задачами)
у системі методичної підготовки майбутнього вчителя математики 205

БОДНАРУК Світлана

ВЕНГРИН Юлія

КОЛІСНИК Руслана

Інтерактивні методи навчання математики: досвід впровадження
та аналіз результативності 212

КОЖЕВНИКОВА Лариса

МАЛАШЕВСЬКА Ірина

ЗАХАРЧЕНКО Алла

Художньо-творча діяльність як засіб самовираження учнівської молоді
в закладах загальної та спеціалізованої мистецької освіти 222

ТКАЧ Олена

Поняття «фінансова грамотність» і «підприємливість» у контексті
ключової компетентності під час вивчення математики
у старшій школі 228

УСАТОВА Ірина

ПУСТОВАЛОВ Віталій

КОРОЛЬ Тетяна

СУПРУНОВИЧ Вікторія

ХАЛЯВКА Роман

Формування навчальної успішності учнів на уроках фізичної культури
засобами компетентнісного підходу в умовах Нової Української Школи 235

ДЕМ'ЯНЧУК Юрій

Модель реалізації міжпредметних зв'язків на уроках інформатики і технологій..... 243

ЗМІСТ 249

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького**

**Серія Педагогічні науки
№ 2. 2025**

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є.О.


Відповідальний секретар:
Гнезділова К.М.

Комп'ютерна верстка:
Дерев'яно Д.В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В.А., Поліщук В.С.



Підписано до друку 26.06.2025
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 30,00. Наклад 300 прим.

 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