

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2025 р., № 100

Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Куліченко А. – доктор педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Попадич О. – доктор педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш В. Скальські – доктор педагогічних наук
(Республіка Польща).

Технічний редактор: М. Михальченко

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній
школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса :
Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 100. 182 с.

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:

Рішення Національної ради України з питань
телебачення і радіомовлення № 1543 від 09.05.2024 року
(ідентифікатор медіа – R30-04417)

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Класичний приватний
університет (вул. Жуковського, буд. 70-6, м. Запоріжжя,
69002, kpuinform@gmail.com, тел. (061) 228-07-78)

Мови розповсюдження: українська, англійська, польська,
німецька, французька, болгарська, румунська



Видавництво і друкарня –
Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

**Входить до Переліку наукових фахових видань
України (категорія «Б») з педагогічних наук
(спеціальності: А1 – Освітні науки, А2 – Дошкільна
освіта, А3 – Початкова освіта, А4 – Середня
освіта (за предметними спеціальностями),
А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями),
А6 – Спеціальна освіта (за спеціалізаціями))
відповідно до Наказу МОН України від 17.03.2020
№ 409 (додаток 1).**

**Журнал включено до міжнародної
наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)**

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою Класичного приватного університету
(протокол № 1 від 27 серпня 2025 р.)

Усі права захищені.

Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки, яких він припустився.

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

Адреса редакції:

Класичний приватний університет

69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 706.

Телефони/факс: +38 050 17 95 916.

Здано до набору 15.09.2025.

Підписано до друку 30.09.2025.

Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ISSN 1992-5786

© Класичний приватний університет, 2025

ЗМІСТ ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>В. В. Вернер</i> ПАСТИРІ ПРОСВІТИ З УНІВЕРСИТЕТУ БЛАГОЧЕСТЯ: ГАЛЛЕ, ПІЄТИСТСЬКІ ВЧИТЕЛІ ТА УКРАЇНСЬКА РЕЛІГІЙНА ЕЛІТА XVIII СТОЛІТТЯ.....	8
<i>С. О. Лавренко</i> ЗАХОЧЕННЯ ТА ПОКАРАННЯ У ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ А. С. МАКАРЕНКА ТА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	16

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>V. M. Alexandrov, O. F. Alexandrova</i> PECULIARITIES OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING FOR A MODERN MULTILINGUAL SCHOOL.....	20
<i>Л. Д. Зеленська, А. Г. Колесников</i> ПРАВОВА ОСВІЧЕНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: СТАН ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ РІВНЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ..	25
<i>О. В. Канарова, Ю. Б. Семеняко, А. С. Сачанюк</i> УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МЕДІАОСВІТИ	33
<i>В. В. Любарець, Ж. Л. Верьовкіна, Г. І. Васильєва</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	39
<i>І. В. Самойлова, В. В. Кулешова, В. В. Мальована</i> ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ І ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	44
<i>О. В. Хацаюк, Ю. В. Самсонов, А. Є. Бутенко, О. В. Коломієць, В. М. Подрушняк</i> УДОСКОНАЛЕННЯ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ В УМОВАХ ПОЛЬОВИХ ВИХОДІВ.....	49

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>М. Ф. Бирка, Г. М. Перун</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ УСПІШНОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ: УЯВА ТА ПАМ'ЯТЬ.....	56
<i>Є. М. Вишневецька</i> ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПРАКТИКА СТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В «ШКОЛІ ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ»	64
<i>Ю. І. Петрица</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	71

Ю. Ю. Русін

ІМЕРСИВНІ ТА НАРАТИВНІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ...76

ВИЩА ШКОЛА

V. M. Alexandrov, O. F. Alexandrova, L. M. Pinchuk

THE MODEL FOR INTEGRATED TEACHING SUBJECTS
AND FOREIGN LANGUAGES IN HIGH SCHOOL.....81

К. А. Бровко

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ, КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ
ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ
УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІКТ...86

Ю. О. Євтушенко

АВТОРСЬКА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У МЕЖАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....91

O. S. Isayeva, B. G. Kushka

TRAINING STUDENTS-TECHNICIANS DURING WARTIME:
ADAPTIVE STRATEGIES AND INNOVATIONS IN UKRAINE.....101

С. О. Кияшко

СИСТЕМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ТА УПРАВЛІНСЬКИЙ ЗАСІБ.....106

В. І. Меняйло, Є. В. Васютинський

ЗАКОРДОННИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ
ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ115

Т. І. Мись

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЮРИДИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ:
ВИКЛИКИ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ЮРИДИЧНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....121

О. Г. Романовський, Т. О. Солодовник, В. В. Шаполова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ
ТА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....126

Д. Х. Романюк

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО КОМУНІКАЦІЇ У ВОЛОНТЕРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....132

Н. О. Сергієнко

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТНО-ТЕКСТОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ
ЯК ЗАСОБУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ІНШОМОВНІЙ
ОСВІТІ СТУДЕНТІВ ЗВО.....137

С. В. Сиваш, Н. В. Вахняк, Л. С. Овдієнко

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ
З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....143

<i>В. М. Супрун</i> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ АСПІРАНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	148
<i>Л. О. Сущенко, Н. В. Трипольська</i> ПРІОРИТЕТНІ ВЕКТОРИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	153
<i>А. Т. Тимчук</i> ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ЗВО.....	159
<i>П. О. Ткаченко</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ФАХОВИХ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖАХ.....	163
<i>І. Я. Трускавецька</i> МЕТОД ПРОЄКТІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....	168
<i>І. V. Shkarban</i> AR/VR DIGITAL STORYTELLING IN HIGHER EDUCATION FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION	173
<i>І. М. Шоробура, О. О. Долинська</i> КОНЦЕПЦІЇ МАРКЕТИНГУ В ТУРИЗМІ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ.....	178

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Werner V.</i> PASTORS OF ENLIGHTENMENT FROM THE UNIVERSITY OF PIETY: HALLE, PIETIST TEACHERS, AND THE UKRAINIAN RELIGIOUS ELITE OF THE 18TH CENTURY.....	8
<i>Lavrenko S.</i> ENCOURAGEMENT AND PUNISHMENT IN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES A. S. MAKARENKO AND V. O. SUKHOMLINSKY.....	16

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Alexandrov V., Alexandrova O.</i> PECULIARITIES OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING FOR A MODERN MULTILINGUAL SCHOOL.....	20
<i>Zelenska L., Kolesnikov A.</i> LEGAL AWARENESS OF PEDAGOGICAL WORKERS: CURRENT STATE AND WAYS TO IMPROVE IT WITHIN THE SYSTEM OF LIFELONG EDUCATION.....	25
<i>Kanarova O., Semeniako Yu., Sachanyuk A.</i> MANAGING THE PROCESS OF FORMING EDUCATORS' READINESS TO USE MEDIA EDUCATION TOOLS.....	33
<i>Liubarets V., Verovkina Z., Vasylieva H.</i> FORMATION OF SOCIAL HEALTH OF STUDENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	39
<i>Samoilova I., Kuleshova V., Malovana V.</i> INTERACTION BETWEEN PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS UNDER MARTIAL LAW.....	44
<i>Khatsaiuk O., Samsonov Yu., Butenko A., Kolomiiets O., Podrushniak V.</i> IMPROVING THE ENDURANCE OF FUTURE OFFICERS IN FIELD CONDITIONS.....	49

SCHOOL

<i>Byrka M., Perun G.</i> PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SUCCESS IN STUDYING INFORMATICS: IMAGINATION AND MEMORY.....	56
<i>Vishnevetska E.</i> THE INTEGRATIVE APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: PRACTICES OF CREATING AN ENGLISH-SPEAKING ENVIRONMENT AT THE 'SCHOOL OF LIBERAL ARTS'.....	64

Petrytsia Yu.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS USING PROJECT TECHNOLOGIES: SPECIFICS OF ORGANISATION AND ANALYSIS OF EXPERIMENTAL RESEARCH RESULTS.....71

Rusyn Yu.

IMMERSIVE AND NARRATIVE INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN FORMING CONFLICT COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS...76

HIGH SCHOOL

Alexandrov V., Alexandrova O., Pinchuk L.

THE MODEL FOR INTEGRATED TEACHING SUBJECTS AND FOREIGN LANGUAGES IN HIGH SCHOOL.....81

Brovko K.

FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING THROUGH ICT: COMPONENTS, CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS.....86

Yevtushenko Yu.

AN ORIGINAL MODEL FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF FUTURE PHYSICIANS WITHIN A COMPETENCY-BASED FRAMEWORK.....91

Isayeva O., Kushka B.

TRAINING STUDENTS-TECHNICIANS DURING WARTIME: ADAPTIVE STRATEGIES AND INNOVATIONS IN UKRAINE.....101

Kiyashko S.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS AS A PROMISING PEDAGOGICAL AND MANAGERIAL TOOL.....106

Meniailo V., Vasiutynskyi Ye.

FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE IN THE USE OF MODERN DIGITAL TOOLS FOR TRAINING SOCIAL WORK PROFESSIONALS.....115

Mys' T.

DIGITAL TRANSFORMATION OF LEGAL COMMUNICATION: CHALLENGES FOR TEACHING LEGAL ENGLISH.....121

Romanovs'kyj O. Solodovnyk T., Shapolova V.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND ORGANIZATIONAL SKILLS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS.....126

Romaniuk D.

RESEARCH WORK IN PREPARING FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS FOR COMMUNICATION IN VOLUNTEER ACTIVITIES.....132

Serhiienko N.

CONCEPTUAL BASES OF PROJECT-TEXT TECHNOLOGY AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-REGULATION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS.....137

<i>Sivash S., Vakhniak N., Ovdiienko L.</i> HEALTH-PRESERVING FOCUS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	143
<i>Suprun V.</i> FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF POSTGRADUATE STUDENTS OF MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	148
<i>Sushchenko L., Trypolska N.</i> PRIORITY VECTORS IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR EDUCATIONAL ACTIVITY IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	153
<i>Tymchuk A.</i> USING DIGITAL TECHNOLOGIES FOR TRAINING COMPETITIVE FUTURE VOCATIONAL TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	159
<i>Tkachenko P.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS AND A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS IN PROFESSIONAL ECONOMIC COLLEGES.....	163
<i>Truskavetska I.</i> THE PROJECT METHOD IN THE IMPLEMENTATION OF RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS IN THE NATURAL SCIENCE EDUCATIONAL FIELD.....	168
<i>Shkarban I.</i> AR/VR DIGITAL STORYTELLING IN HIGHER EDUCATION FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION	173
<i>Shorobura I., Dolinska O.</i> MARKETING CONCEPTS IN TOURISM: TODAY'S CHALLENGES.....	178

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 94(477)»17»:2-67:378(430.1Галле)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.1>

В. В. Вернер

доктор богослов'я, магістр історії,
доцент кафедри богослов'я та гуманітарних дисциплін
Класичного приватного університету

ПАСТИРІ ПРОСВІТИ З УНІВЕРСИТЕТУ БЛАГОЧЕСТЯ: ГАЛЛЕ, ПІЄТИСТСЬКІ ВЧИТЕЛІ ТА УКРАЇНСЬКА РЕЛІГІЙНА ЕЛІТА XVIII СТОЛІТТЯ

Об'єкт дослідження: пієтистська освітня модель університету Галле та її вплив на формування академічного і релігійного простору України в XVIII–XIX століттях.

Мета статті – аналіз інтелектуальних, богословських та освітніх трансферів між університетом Галле і освітніми інституціями України з наміром виявити роль пієтизму в процесах модернізації української релігійної еліти та переосмислити уявлення про «периферійність» українського академічного простору доби Просвітництва.

У статті досліджується інтелектуальний і релігійний вплив Університету Галле – форпосту пієтизму та академічних інновацій ранньомодерного періоду – на українську еліту XVIII століття. Заснований 1694 року, Університет Галле став прообразом сучасного протестантського університету й осередком глобального релігійного та освітнього мережування, яке надихалося ідеалами християнського оновлення й раціональності Просвітництва.

У дослідженні окреслено злет і занепад університету в контексті революційних трансформацій у Європі, особливо інтелектуального та структурного краху традиційних університетів у період французьких революційних війн. Основна увага приділяється неочікуваному продовженню освітньої місії Галле на українському пограниччі, передусім у Харкові, через діяльність професорів, таких як Людвіг Генріх фон Якоб, а також інших інтелектуальних біженців. Ці постаті сприяли перенесенню ідеалів Просвітництва й пієтистської дидактичної моделі на терени України, сприяючи модернізації її вищої освіти. Відстежуючи ці траєкторії, стаття показує, як академічна та духовна модель Галле сприяла як інституційному, так і ідеологічному оформленню першого модерного університету України та формуванню нового покоління українських духовних і інтелектуальних еліт.

Ключові слова: Університет Галле, пієтизм, Просвітництво, українська релігійна еліта, Людвіг Генріх фон Якоб, освітня реформа, академічне вигнання, XVIII століття, німецька інтелектуальна міграція, Харківський університет.

Актуальність дослідження. Сучасний український академічний дискурс досі знаходиться осторонь усвідомлення ролі німецького пієтизму як інтелектуального чинника формування релігійної та освітньої культури українських земель XVIII ст. Тим часом університет м. Галле, відомий як духовний центр протестантського пієтизму, був не лише символом релігійного реформаторства, але й лабораторією освітніх інновацій, які мали вплив далеко за межами Пруссії. Закриття Галле не зупинило його інтелектуального впливу.

Цей рух ідей і людей став рідкісним прикладом трансферу модерного університетського досвіду з центру європейського протестантизму до на терени України. Особливу зацікавленість становить те, як пієтистські професори-викладачі не лише вижили в умовах імперської периферії, але й стали творцями нової освітньої парадигми.

У цьому контексті українська релігійна еліта, включно з православними колами, виявилася залученою до європейських духовно-інтелектуальних мереж задовго до офіційної рецепції модерності.

Дослідження феномену Галле як «кафедри провидіння» актуалізує проблематику культурної амбівалентності імперських контактів: коли колонізатор і колонізований обмінюються ролями в сфері ідей. У цьому сенсі вивчення спадщини галльських пієтистів дозволяє наблизитися до розуміння глибших механізмів конфесійної модернізації та формування української освітньої ідентичності.

Постановка проблеми. Історія університету Галле, як осередку пієтистської освітньої модернізації XVIII ст., досі не отримала належної уваги в українській гуманітаристиці – саме в контексті

її впливу на формування академічного простору України. Незважаючи на значну роль, яку відігравали професори Галле у становленні вищої освіти на українській етнічній території – сучасні дослідження здебільшого ігнорують теологічні, ідеологічні та інституційні корені цих інтелектуальних трансферів. Зокрема, бракує вивчення того, як пієтистська модель університету – з її акцентом на моральному вдосконаленні, викладанні народною мовою та поєднанні богослов'я з соціальною практикою – формувала профіль української релігійної еліти XVIII ст. і у свою чергу, як ця еліта впливала на інтелектуальний ландшафт імперії. Поза фокусом дослідників залишається й те, як криза університетів у Західній Європі, спричинена наполеонівською експансією, сприяла «експорту» освітніх концепцій у східні провінції імперій. Водночас галлецький інтелектуальний спадок, що розглядається переважно як німецький феномен, потребує осмислення як елемент української освітньої та релігійної модернізації. Постає необхідність переосмислення уявлень про периферійність українського академічного простору доби Просвітництва. Чи не є ці уламки освітньої Атлантиди у Харкові початком, а не наслідком, нашої інтелектуальної історії? Чи можна говорити про пієтизм як частину «української» освітньої традиції? І як саме протестантські «пастирі Просвіти» стали вчителями майбутніх православних ієрархів?

Об'єкт дослідження: пієтистська освітня модель університету Галле та її вплив на формування академічного і релігійного простору України в XVIII–XIX століттях.

Мета статті – аналіз інтелектуальних, богословських та освітніх трансферів між університетом Галле і освітніми інституціями України з наміром виявити роль пієтизму в процесах модернізації української релігійної еліти та переосмислити уявлення про «периферійність» українського академічного простору доби Просвітництва.

Уламки університетського апокаліпсису поч. XIX ст.: міграція науковців з Галле до Харкова

У вересні 1793 року, коли голова Людовіка XVI з театральною точністю злетіла з плечей у кошик Революції, нова політична еліта Франції вирішила, що настав час стратити ще одну «монархію» – владу інтелекта. Уряд, озброєний гільйотиною, оголосив всеєвропейську війну академічній освіті. Куди б не прямувала французька держава на зламі XVIII–XIX ст. – в Ельзас, Бургундію, Тюрінгію, Саксонію вона завжди брала з собою велику ложку, аби добрати залишки з університетського казана, привласнюючи майно академічних закладів Європи разом з секуляризацією церковних земель. Навчальні плани перероблялися з такою ж містичною енергією, з якою колись алхіміки шукали

філософський камінь. Слабші університетські заклади Європи, що не витримали диктату нової епохи, були або закриті, або перетворені на ремісничі притулки для майбутніх механіків і геометрів. «Цей процес призвів до закриття кількох найбільш престижних університетів Європи: Лувенського в 1797 році, Віттенберзького, де вчився Лютер, кілька років по тому, та Галле, освітнього “прапора” Пруссії, в 1807 році. Між 1789 і 1815 роками 16 університетів було закрито лише на території Священної Римської імперії» [6].

Так завершився похмурий епілог європейського Просвітництва – епохи, що виросла з християнських ідеалів релігійного пробудження та освітньої реформи, плеканих у німецьких університетах, яким вона зобов'язана своїм народженням. Проте історія виявилася не надто сентиментальною: французькі діти Просвітництва знехтували своїм інтелектуальним походженням і зрештою розправилися з його засновниками так, як того часто зазнають надміру ревні наставники – із вдячністю, що швидко випарувалася, і рішучістю, яка нічого не забула й нічого не пробачила.

Так завершилася славетна – хоч і не позбавлена певної самозакоханості історія гордості прусської освітньої системи – історія університету м. Галле. Закритий, образно кажучи, «ключем Наполеона» у 1806 р., він не був остаточно похований, радше законсервований у лабіринті європейської історії. Проте, як це часто буває з історичними парадоксами, завершення цієї інституційної біографії виявилось водночас і початком іншої: ідеї, викладачі, а подекуди й цілі кафедри з Галле стали інтелектуальними мігрантами, що рушили на схід. Саме на українських теренах, сповнених культурних протиріч та політичної амбівалентності, ці уламки освітньої Атлантиди несподівано стали підґрунтям для модерної університетської традиції в Україні.

Одним із таких носіїв «галльської спадщини» став професор Людвіг Генріх фон Якоб (Ludwig Heinrich von Jakob, 1759–1827) – колишній проєктор університету м. Галле (з 1 липня 1801 по 30 червня 1802) [10], Цей філософ і економіст із очевидною претензією на реформування світу, з 1806 р. став чи не ключовою фігурою у формуванні академічного середовища щойно відкритого у 1804 році університету м. Харкова – першого на території Наддніпрянської та Слобідської України академічного вишу. І хоча його лекції здебільшого викликали подив серед місцевої аудиторії, саме з цієї несподіваної і часто непорозумілої зустрічі традицій і ментальностей розпочався процес становлення українського університетського модерну.

Ще одним сюрпризом історії стало те, що переміщення з центру освіченої Європи на терени імперської провінції зовсім не спричинило розпачу серед колишніх професорів університету

Галле. Навпаки, нова географія мислення сприймалась німецькими професорами радше як просвітницька пригода, ніж як заслання. Інший інтелектуальний «колонізатор» сходу, Юстус Крістіан фон Лодер (Justus Christian Loder, 1753–1832), колега фон Якоба по Галле, цілком позитивно оцінює перспективи перенесення німецького університетського духу в тіло нового академічного поля. У листі до Генріха фон Якоба він писав: «Граф Розумовський, як Ви знаєте, має стати міністром і тому відмовиться від кураторства над місцевим університетом. Хто ж тепер буде куратором? Ймовірно, хтось, хто мало тямить в університетських справах. Що зміг би зробити німець, маючи такі кошти! Згадайте, що Ви зробили в Галле... маючи зовсім небагато! Будьте здорові та залишайтеся мені вірним другом» [5].

Цей заклик – «Згадайте, що Ви зробили в Галле... маючи зовсім небагато!» – звучить не просто як ностальгія за минулим, а як делікатна спроба натякнути: мовляв, у новій імперії, з грошима і без надто допитливих чиновників, можна було б повернути ще один університетський злет – щось на кшталт другого Галле, тільки з більшим бюджетом і з грандіознішим результатом. Але існує один нюанс: ніяке «німецьке диво» в освітній політиці на історичних землях «андрофагів» без сприяння прямого нащадка українських гетьманів не спрацює. Без Розумовського на цьому німецькому імперському проєкті реформування вищої освіти можна було ставити хрест...

Інший представник німецького університету – астроном Готфрід Гут (1763–1818), колишній студент богословського факультету університету Гале (з травня 1782 р.) й викладач цього ж університету (щ 1787–1789) [2]. Ще в Галле Гут пильно вдивлявся у зоряне небо, у Харкові, до якого він прибув 20 серпня 1808 року [2] він замислився над тим, що можливо зорі видно краще зі неосязних степових обширів України. Таким чином, перший український університет модерного типу став сховищем європейських інтелектуалів – не через гігантський магнетизм, а радше як притулок для вигнанців розуму.

Університет як кафедра провидіння: Галле, династія і гроші

А починалася ця інтелектуальна історія наприкінці XVII ст. з ідеї про те, що протестантське християнство було покликане підготувати шлях для божественного променя світла, який мав поширитися серед усіх народів світу, у тому числі через академічну освіту, сформувалась у контексті зростаючої усвідомленості глобального людства в епоху раннього модерну. Ця ідея остаточно визріла у межах лютеранства – однією з його течій – пієтизму. Варто зазначити, що на початку XVIII ст. пієтизм не був маргінальним рухом у лютеранстві, а навпаки – став усталеною течією,

що впливала як на університети, так і на парафії. По суті, він був «попередником, провісником і підготовчим етапом Просвітництва» на територіях німецького протестантизму [8].

Саме галльський пієтизм став надзвичайно впливовим напрямом у протестантському християнстві в першій пол. XVIII ст. Й саме університет м. Галле – духовний центр пієтизму – перетворився на джерело модернізації вищої освіти XVIII ст. у Німеччині: «XVIII ст. стало свідком значних спроб реформування університетів. Перш за все, заснування університетів у Галле (1694) та Геттінгені (1737) стало важливими новими кроками в історії університетів. Відносний успіх і сучасність цих установ мали каталізуючий ефект на інші університети та на освічену громадськість загалом» [6].

Заснований у 1694 році, університет у м. Галле був четвертим за часом заснування у межах Бранденбург-Пруссії. На честь покровителя – курфюрста Бранденбурзького Фрідріха III (1657–1713), відомого як «кривий Фріц» – через дитячу травму, що призвела до скривлення хребта та горба – університет м. Галле назвали університетом Фрідріха, або Фрідеріціаную.

Власне з самого моменту заснування університет був напряму пов'язаний з теологічним факультетом. Саме ця його релігійна функція була головною причиною його виникнення. Так ще «у 1692 році Пауль фон Фукс, міністр курфюрста у справах релігії та освіти і сам наведений у реформатство, запропонував офіційно заснувати університет у Галле, наділивши його всіма традиційними юридичними привілеями та автономією. Через ці привілеї, як вважав Фукс, університет міг би здобути певну незалежність від суворо лютеранської місцевої влади в Галле, а також протидіяти впливу сусідніх університетів Лейпцига й Віттенберга» [11].

І якщо в перші роки існування університету студенти-богослови становили лише символічну присутність, то вже в 1721–1730 роках вони склали 41,8% середньорічного числа зарахованих студентів; на той час їхня кількість у Галле перевищувала аналогічні показники будь-якого іншого німецького університету [9].

Окрім релігійної освіти, університет відіграв важливу роль у підготовці державних службовців та інтегрував новітні ідеї в політику і право: «Пієтистський богословський факультет розвинувся як ефективний центр опору лютеранській ортодоксії. Але водночас інноваційний юридичний факультет почав викладати камералістичні теорії політичної економії, а філософський факультет запровадив природне право» [3].

Четвертий за часом заснування «у XVIII столітті Галле входив до четвірки найбільших університетів Німеччини... медичний факультет спочатку був найменшим серед чотирьох. З 1693 по 1700 рік

лише 144 студенти-медики навчалися серед 2884 студентів університету. У період з 1731 по 1742 рік університет щороку приймав приблизно 1500 студентів» [1].

Саме цей 4-й університет династія Гогенцоллернів фінансувала найбільше. Про розмір цих фінансових потоків протягом всього XVIII ст. свідчать такі факти: «Після вступу на престол Фрідріха Вільгельма II у 1787 році держава виділила додаткові 10 000 талерів щорічно для університетів. Відповідно до політики, яку Пруссія проводила з кінця XVII століття, Галле отримав найбільшу частину цих коштів – близько 7 000 талерів. Кенігсберг отримав 2 000 талерів, Франкфурт-на-Одері – 1 000, а слабкий Дюісбург, де навчалось менше ста студентів, не отримав нічого... Більше того, це підвищило щорічні витрати уряду на університети лише до 43 000 талерів, тоді як вони складали лише 26 000 майже століття тому, в 1697 році» [6].

При такому пріоритетному фінансуванні Галле до того ж забезпечував доступ студентам до вищої освіти за низьку плату. Для бідніших студентів надавалися безкоштовні обіди, які фінансувалися за рахунок щоквартального збору в місцевих церквах, призначеного курфюрстом. Після створення сирітського притулку та шкіл у Глауга в 1698 році студенти працювали в цих школах в обмін на безкоштовне житло [12].

«...відзначений новаторством і інтелектуальною свободою, університет у Галле швидко став привабливим вибором для студентів, що підтверджується вражаючими цифрами. Всього за кілька років університет зріс до понад тисячі студентів – один із найбільших у Німецькій імперії. Галле приймав студентів з усієї Європи. Хоча більшість приїжджала з Магдебурга, були також студенти з центральної Німеччини, вільних імперських міст, Фрісландії, Шлезвіга, Норвегії та Англії. У листі 1690 року мер Магдебурга хвалив переваги Галле, ймовірно, частково пояснюючи стрімке зростання університету: добре розташоване та привабливе місце з привітними жителями, великою кількістю доступного житла та дешевими продуктами й напоями. Галле швидко став ідеальним університетським містом» [12].

На базі такого міцного матеріального фундаменту вченими та викладачами університету була вибудована модерна система вищої освіти й «... його [університету] справжнє значення полягало в тому, що він став першим реформаторським університетом у Німецькій імперії, зразком для інших протестантських університетів Німеччини» [12]. До того ж, університету у м. Галле судилося відіграти особливу роль не лише в інтелектуальному житті німецьких земель, але й далеко за їх межами – зокрема через місіонерську діяльність і міжнародну присутність студентів, натхненних пієтизмом [11].

Реформаційні проєкти К. Томазія та А. Франке: хто навчив університети говорити «людською мовою»

До освітніх інновацій належав по-перше, безпрецедентний перехід на викладання народною (національною) мовою. Це був дійсно революційний крок у той час, коли в науковому світі панувала латина. Університетські лекції німецькою, а не латиною, відкривали ширші можливості для освіти – також як і публікація своїх праць професорами німецькою мовою робили їх доступними для найширшої аудиторії.

По-друге, «...Галленський університет, де домінували пієтисти, сприяв вивченню науки, особливо практичному застосуванню наукових знань, та світових культур» [3]. «Галлеанські пієтисти були першими німецькомовними християнами, які почали активно діяти за межами Німеччини» [3].

По-третє, прогресивною була сама дидактична мета академічної освіти що була лаконічно підсумована Ернстом Крістіаном Траппом У своїй Спробі педагогіки (1780) цей перший професор педагогіки в Галле, стверджував, що освіта повинна задовольняти як природне прагнення індивіда до «щастя», так і вимоги суспільства щодо його «корисності». Але вирішальним критерієм у суспільстві, яке узгоджує «здібності» та «схильності» з його «потребами», буде саме останнє; індивід «зазвичай може стати всім, ким він повинен стати», але не «більше, ніж він повинен стати» [9].

Отже завдяки чому заснування університету Галле стало поворотним моментом в історії університетів Німеччини та Європи? Окрім вищезазначених інновацій – завдяки відповідному кадровому потенціалу – колективу передових вчених-викладачів «Якщо у Віттенберзі й Лейпцигу домінував сильний лютеранський вплив, то в Галле академічна свобода від початку вважалася наріжним каменем викладання й наукової діяльності. З моменту заснування чотири факультети мали шістьох міжнародно відомих науковців: юристів Крістіана Томазія та Самуеля Штрика, теолога Августа Германа Франке, філософа Крістіана Вольфа, а також лікарів Фрідріха Гоффмана й Георга Ернста Шталя» [1].

Провідним ідеологом реформування академічної освіти на германських землях виступав Крістіан Томазі (1655–1728), який «в праці “Пропозиції щодо заснування нової академії” висловлював жаль щодо стану майже всіх німецьких університетів у “затемненому становищі нашого часу”». Хоча він був не єдиним, хто нарікав, він належав до невеликої групи, яка перетворила скарги на дії, допомігши заснувати новий університет у Галле, більш відповідний його поглядам» [12].

«У своїй праці Пропозиції Томазі запропонував кілька принципів освітньої реформи, які згодом були втілені на практиці:

Професори повинні уникати непотрібних суперечок і словесних баталій, викладаючи лише те, що сприяє щастю людини та загальній користі.

Викладання має здійснюватися німецькою мовою.

Професори мають обиратися не стільки за їхні публікації, скільки за їхній чудовий викладацький стиль» [12].

Власне цьому правителю Томазій завдячував можливістю стати першим професором Галле (з 1690 року, ще до офіційного заснування). Курфюрст уже раніше підтримував Томазія, коли той утік із Лейпцига, рятуючись від арешту. Коли університет офіційно відкрився 11 липня 1694 року,

Іншою важливою фігурою у становленні університету та глобальної пієтистської мережі був друг К. Томазія ще з часів навчання в університеті Лейпцига – А. Франке: «Одним із перших професорів-засновників університету став переконаний пієтист пастор А.Г. Франке» й саме «завдяки енергійній діяльності, лідерським якостям та силі особистого прикладу якого університет у Галле за короткий час набув статусу одного з найвизначніших і найпрестижніших європейських освітніх центрів, а також найвпливовішого центру пієтизму в Європі» [3].

Запропоновані А. Франке інновації торкнулися підготовки вчителів. Важливою інституцією стала створений ним у 1717 році «Інститут прапарендії» – школа для підготовки вчителів початкових шкіл, яка вплинула на створення аналогічних закладів у Штетіні та Берліні: «Серед різних семінарій працепторів (*seminaria praeseptorum*), заснованих у Галле Франке, був Інститут прапарендії (*Institut der Praeparandie*), створений у 1717 році з метою підготовки майбутніх вчителів початкових шкіл... Пастори Крістоф Шінмаєр та Йоганн Юліус Геккер намагалися заснувати "семінарії" за тією ж моделлю відповідно у Штетіні (1732–1737) та Берліні (1748)» [3].

А. Франке, котрий в Галле став сповідником Томазія і його родини був талановитим педагогом та організатор, який не лише викладав, а й заснував численні школи, що стали ядром освітньої мережі: «Як талановитий вчений, який добре володів усіма класичними мовами, Франке був призначений професором у новозаснованому університеті Галле... Невдовзі багато представників пруської аристократії відправляли своїх дітей до Галле. Випускники освітньої імперії Франке знайшли посади вчителів по всій Європі. Ще в 1706 році деякі з них вирушили місіонерами до Індії, і це був лише початок широкої мережі міжнародних контактів та зв'язків» [3]. Серед таких закордонних контактів особливий наголос робився на слов'янському світі, включаючи українські етнічні землі у складі Речі Посполитої та Московського царства національними мовами.

Божі шрифти для царських душ: як пієтисти друкували майбутнє імперії

Основною метою пієтистів з Галле було поширення «істинного» християнства доступною кожному віруючому простою народною мовою. Для її досягнення різними національними мовами перекладалися Біблія, програмна праця І. Арндта «Чотири книги про істинне християнство», а також інші пієтистські твори. Місія була спрямована на Схід: від богемських протестантів через польських католиків до православних мешканців на європейському сході, щоб досягти потім релігійних спільнот в Індії та Арабії. При цьому в православ'ї пієтисти бачили ближче їм за духом розуміння «істинного» християнства, ніж у католицтві.

Звідси університет Галле став провідним центром друкарства та перекладів слов'янськими розмовними мовами.

За всім цим стояла амбітна релігійна стратегія пієтистського навернення царства династії Романових – головним елементом якої було розповсюдження перекладів відповідної богословської літератури і навчально-освітньої моделі університету м. Галле – у тому числі через залучення студентів до цього німецького вишу. Особливо у перші десятиліття XVIII ст.: «Особливо багато студентів з Московії навчалася в університеті Галле в перші десятиліття XVIII століття. Лише за період з 1696 по 1730 роки тут здобували освіту 289... студентів – більше, ніж з будь-якої іншої країни» [1]. Серед них вагому долю складали вихідці з України, яких приваблювала можливість розвивати славистичні студії й особливо – українознавство: «На початку XVIII століття у країнах Західної Європи з'явилася нова дисципліна – наукове славістика. "Цей напрям", – каже Д. Наливайко, – "першим значно розвинувся в Німеччині. Українознавство з того часу було його складовою частиною". Це свідчить про те, що українознавство було компонентом гуманітарної освіти та освітнього процесу в університеті Галле. У XVII–XIX століттях тут навчалася багато українців, серед них вихованці Києво-Могилянської академії: В. Лящевський, Д. Нащинський, С. (Симеон) Тодорський та інші» [4].

Доволі відверто цю стратегію протестантського реформування підвладної Петербургу території описав молодий пієтистський проповідник і випускник Галле – Ебергард Гутслефф Молодший (1691–1749) з Естонії – у 1718 році висловив свої думки щодо церковної ситуації на підконтрольних Петербургу територіях таким чином: «Мої наївні міркування щодо цього релігійного питання такі: таку величезну імперію не можна легко схилити до тієї чи іншої конфесійної течії. Тому було б мудрим для царя зберегти назву "грецька релігія", назвавши заплановані зміни реформою давньогрецької церкви відповідно до її первісної

чистоти та цілісності. І якщо ретельне попереднє дослідження підтвердить, що ця релігія з самого початку ґрунтувалася на чистому Божому слові, то й після очищення її правилом і дороговказом має залишатися саме Боже слово. Для досягнення цієї мети ми маємо залучити грецьких отців до тлумачення Писання, організувати курси грецької мови... та заохочувати вивчення творів отців Церкви» [11].

«Царство пієтизму на чужих підмурках: Українці як реформатори імперського православ'я»

Серед реалізаторів цієї стратегії фігурували українські єпископи та інтелектуали, що отримали освіту чи були пов'язані з університетом м. Галле – не без реалізації власного українського інтересу: Власне вони мали реформувати московську церкву відповідно до задумів пієтистів та під протекцією Петра І.

Як пише з цього приводу американський дослідник реформації ортодоксальної церкви на підвладних Петербургу територіях А. Іванов «Близько двох третин церковної ієрархії (у так званих великоросійських єпархіях поза межами України) у XVIII столітті становили українці, тож значна частина цієї розповіді – це історія про те, як українці реформували та модернізували... церкву й її релігійну культуру» [7].

Й далі він розкриває причини такого засилля українських духовних осіб: «Якщо й існував помітний тренд у церковних справах за правління Петра, то це його прагнення заповнювати вакантні церковні посади краще освіченими людьми. А найосвіченіше духовенство перебувало в Україні. У перші два десятиліття свого правління цар послідовно призначав духовних осіб із Гетьманщини... Обсяг духовенства, яке запрошували, та різноманітність посад, які вони обіймали, були безпрецедентними в історії Московії. Раптово в Москві та єпархіях опинилося більше українців, ніж будьколи раніше... Між 1699 і 1708 роками цар призначив українських кандидатів на половину (9 з 18) єпископських кафедр у власне Росії, включаючи найзаможніші та найвпливовіші – Ростов, Нижній Новгород, Рязань, Коломну та Смоленськ. До цього часу більшість керівників впливових московських монастирів Донського, Святого Сави, Святого Симона і Заіконоспаського також були українцями, як і архимандрити новгородських монастирів Святого Юрія та Хутинського. Петро не лише запрошував українців обіймати церковні посади в Москві, але й пристосовував умови їхнього служіння. Наприклад, до 1691 року єпископська присяга... містила клятву "не спілкуватися з латинянами, лютеранами та кальвіністами". Цей пункт було вилучено з присяги, адже багато з новопризначених єпископів здобули освіту в католицьких колегіях за кордоном» [7].

Найбільш впливовими сееред цих єпископів-реформаторів XVIII ст. були фактичний засновник Св. Синоду митрополіт Ф. Прокопович та член Св. Синоду й вихователь Г. С. Сковороди (й у той же час – духівник Катерини II) – С. Тодорський. Обидва так чи інакше були пов'язані з релігійною та освітньою мережею університету м. Галле: «Автор... церковних реформ, архієпископ Феофан Прокопович, наприклад, товаришував із низкою пієтистських вчених (зокрема А. Г. Франке, Й. Ф. Буддеем і Й. Т. Яблонським), з якими вів листування і які захищали його в численних богословських суперечках з противниками його церковної реформи. Окрім Прокоповича, інші ієрархи, включно з київським архієпископом Рафаїлом Заборовським та архієпископом Псковським (а згодом катехізатором Катерини II) Симеоном Тодорським, підтримували тісні контакти з Галле. За фінансової підтримки Прокоповича та імператриці Анни, Тодорський, зокрема, переклав і опублікував... твори Йоганна Арндта, Августа Германа Франке й Й.-А. Фрейлінгаузена» [8].

А. Франке швидко зрозумів, що Ф. Прокопович є ключовою фігурою для посилення впливу пієтизму на православну Церкву, і намагався налагодити з ним добрі стосунки всюди, де це було можливо [11].

Пієтистський проповідник Каспар Маттіас Родде (1689–1743) у Нарві описував свою першу зустріч із Прокоповичем так: «Окрім того, не можу нічого повідомити, хіба що про одного єпископа Нарви й Пскова – людину великої вченості, спраглу до істини; він особливо відкрито проповідує вчення про виправдання, є ворогом забобонних людей і ревно виголошує проповіді проти них. Цього чоловіка високо цінує сам Його Величність цар, тоді як старі попи дивляться на нього з підозрою» [11].

Коли статус Ф. Прокоповича змінився і його позиція захиталася пієтисти відреагували на це: Домашній пієтистський проповідник Йоганн Лодер у Санкт-Петербурзі повідомляв у листі до Галле про теперішнє становище Прокоповича: «Я чув, що архієпископ Феофан Прокопович нині – самотній вовк [solitarius], і більшість воліла б переселити його до Казані [...] Я не відчуваю наразі жодних духовних наслідків колишнього «Регламенту». Одні чинять так, інші – інакше» [11].

Існує багато складних причин для зниження ентузіазму Галле щодо православної церкви у 1750-х роках, коли все менше православних теологів обирали Галле для навчання. Однією з причин була смерть Тодорського (1754) та Теофановича (1753), які були основними рушіями обміну між православ'ям та Галле. Андрій Андреев наводить 33 етнічних росіян, які вступили до університету Галле між 1711 і 1796 роками, хоча не менше десяти з них вивчали теологію. Серед них

були Афанасій Янський (1722) та брати Антон і Михайло Слотвинські (1739), всі троє були пов'язані з православними єпископами.... Деякі з них повернулися до церковної кар'єри, хоча лише Тодорський став єпископом [11].

Висновки. Французька революція спричинила інтелектуальний апокаліпсис у Європі, знищивши традиційні університети як частину боротьби з «монархією розуму». Серед постраждалих опинився університет м. Галле – осередок протестантського освітнього проекту, закритий у 1806 році внаслідок наполеонівських реформ. Однак цей крах перетворився на нову можливість: викладачі Галле, зокрема фон Якоб і Лодер, перенесли свій інтелектуальний багаж до Харкова, започаткувавши модерну академічну традицію на українських теренах. Так український університет став не тріумфом імперської освітньої політики, а радше астрономічною втіхою для тих, кого Захід викинув за межі свого інтелектуального простору. Університет у Галле виник як духовно-інтелектуальний проект пієтизму, що поєднав релігійну місію з реформою освіти в добу раннього Просвітництва. Завдяки щедрому фінансуванню Гогенцоллернів, він став не лише осередком богослов'я, а й провідником інновацій у політичній економії, праві та філософії. Соціальна доступність і міжнародна відкритість зробили Галле ідеальним університетським містом і магнітом для студентів з усієї Європи. Як перший реформаторський університет у Німеччині, Галле заклав модель модерної університетської системи з глобальним впливом.

Університет Галле здійснив освітню революцію, першим у Європі запровадивши викладання німецькою мовою, що зробило знання доступнішими та зрозумілишими для широких верств. Його пієтистська орієнтація сприяла практичному використанню науки, відкритості до світу та формуванню міжнародної освітньої мережі. Завдяки Томазію і Франке, університет пропагував освіту як засіб досягнення щастя і суспільної користі, уперше зосередившись на підготовці вчителів для початкових шкіл.

Галле став взірцем модерного університету завдяки академічній свободі, викладацькому таланту його засновників і глобальній візії християнського служіння через освіту. Пієтисти з Галле бачили місію в поширенні «істинного» християнства доступною мовою, орієнтуючись насамперед на Схід, зокрема на підконтрольні Петербургу території, які вважали сприятливим ґрунтом для реформ. Центром цієї релігійної експансії став університет Галле, який активно займався перекладами, створенням кирилических шрифтів і викладанням східноєвропейських мов. Через навчання українських студентів у Галле, зокрема вихідців з Києво-Могилянської акаде-

мії, пієтисти поширювали свою богословську модель в освітній і церковній сферах імперії. Стратегія реформування православної церкви передбачала «греко-орієнтовану» оболонку для протестантських змін, щоб уникнути конфлікту з традицією, але наповнити її новим змістом через освіту, переклади та богословське очищення.

У XVIII столітті українські ієрархи, пов'язані з університетом Галле, стали ключовими агентами реформ у Московській церкві, діючи під протекцією Петра I та у межах пієтистського проекту модернізації. Завдяки своїй освіті та зв'язкам із протестантськими колами, такі постаті як Феофан Прокопович і Симеон Тодорський не лише трансформували церковну структуру, а й впроваджували елементи західного богослов'я. Галле сприймав цих українських реформаторів як інструмент «просвітлення Московії», проте зі смертю ключових діячів пієтистський інтерес до православ'я згасає. Таким чином, українці не просто адаптувались до імперської системи, а певною мірою самі переписували її духовні та інтелектуальні засади, діючи на перетині імперської політики й європейської релігійної мережі.

Список використаної літератури:

1. Павленко Г. В. Перші організовані групи студентів з росії в німецьких університетах XVIII століття. Ужгородський національний університет. Серія: Історія. 1999. № 3. С. 136–142.
2. Савчук В.С. Професор Йоганн Сигізмунд Готтфрід Гут в університетах Німеччини та російської імперії. *Питання германської історії*. 2012. С. 18–31.
3. Enlightenment, Reawakening and Revolution 1660–1815. The Cambridge History of Christianity. Vol. VII / Eds. Stewart J. Brown and Timothy Tackett. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 680 p.
4. Gorenko L., Zlenko N., Markova E. Ukrainians in the development of the cultural and educational space of Europe XVIII-XIX centuries. AD ALTA Journal of Interdisciplinary Research. – 2023 (Dec.). P. 111–116.
5. Hasenclever A. Ungedruckte Briefe Justus Christian von Loders an den Nationalökonomien Ludwig Heinrich Jakob aus den Jahren 1810–1813. Archiv für Geschichte der Medizin. 1919 (Sept.). – Bd. 11, H. 5 / 6. S. 392–400.
6. Howard T. A. Protestant Theology and the Making of the Modern German University. – Oxford: Oxford University Press, 2006. 368 p.
7. Ivanov A. A Spiritual Revolution: The Impact of Reformation and Enlightenment in Orthodox Russia, 1700–1825. Madison: University of Wisconsin Press, 2020. 363 p.

8. Ivanov A. V. The Impact of Protestant Spirituality in Catherinian Russia: The Works of St. Tikhon of Zadonsk // The University of Wisconsin-Platteville. Вивліюєка: E-Journal of Eighteenth-Century Russian Studies. 2017. Vol. 5. P. 40–72.
9. La Vopa A. J. Grace, Talent, and Merit: Poor Students, Clerical Careers, and Professional Ideology in Eighteenth-Century Germany. New York – Melbourne – Sydney: Cambridge University Press, 2002. 400 p.
10. Pozzo R. Ludwig Heinrich von Jakob: Denkwürdigkeiten aus meinem Leben. Herausgegeben von Hans-Joachim Kertscher in Zusammenarbeit mit Michael Mehlow. Kant-Studien. 2015 (Jan. 28). Vol. 106 – Iss. 2. S. 367.
11. Rimestad S., Haas D., Lyutko E. «God Prepares the Way for His Light to Enter Into the Terrible Darkness of Muscovy»: Exchange and Mobility Between Halle Pietism and Russian Orthodox Clergy in the 18th Century. Studia Universitatis Babeş-Bolyai Theologia Orthodoxa. 2023. Vol. 68. Iss. 1. P. 193–219
12. Shantz D. H. Tolerant and Pious: How Friedrichs University in Halle Gave Europe a Pietist Vision of the Common Good // Christian History. 2021 (June). Iss. 139. P. 25–30.

Werner V. Pastors of enlightenment from the university of piety: halle, pietist teachers, and the Ukrainian religious elite of the 18th century

Object of the study – the Pietist educational model of the University of Halle and its impact on the formation of the academic and religious space of Ukraine in the 18th–19th centuries.

Purpose of the research is to analyze the intellectual, theological, and educational transfers between the University of Halle and the educational institutions of Ukraine, with the aim of identifying the role of Pietism in the modernization processes of the Ukrainian religious elite and rethinking the notion of the «peripherality» of the Ukrainian academic space during the Enlightenment era.

This article explores the intellectual and religious influence of the University of Halle – a bastion of Pietism and academic innovation in the early modern period – on the Ukrainian elite in the 18th century. The University of Halle, founded in 1694, became a prototype of the modern Protestant university and a center of global religious and educational networking, driven by the ideals of Christian renewal and Enlightenment rationality. By the early 18th century, Halle's Pietists were no longer marginal figures but institutional reformers whose influence extended beyond German-speaking lands, particularly through missionary work and educational exports.

The paper outlines the rise and fall of the university in the context of revolutionary transformations in Europe, particularly the intellectual and structural collapse of traditional universities during the French Revolutionary Wars. It focuses on the unexpected continuation of Halle's educational mission on the Ukrainian frontier, particularly in Kharkiv, through professors like Ludwig Heinrich von Jakob and other intellectual refugees. These figures helped transplant Enlightenment and Pietist educational ideals into Ukraine, contributing to the modernization of Ukrainian higher education.

By tracing these trajectories, the article reveals how Halle's academic and spiritual model helped shape both the institutional and ideological formation of Ukraine's first modern university and a new generation of Ukrainian clerical and intellectual elites.

Key words: University of Halle, Pietism, Enlightenment, Ukrainian religious elite, Ludwig Heinrich von Jakob, educational reform, academic exile, 18th century, German intellectual migration, Kharkiv University.

УДК 37.091.4(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.2>**С. О. Лавренко**

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

ЗАОХОЧЕННЯ ТА ПОКАРАННЯ У ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ А. С. МАКАРЕНКА ТА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Реформи у шкільній освіті передбачають оновлення методів навчання та виховання. Кожний з методів, якими послуговується сучасна школа, має своє призначення. Погляди на заохочення та покарання у Новій українській школі (НУШ) трансформувалися: заохочення тепер проходить крізь увесь навчальний та виховний процес, а покарання не повинно принижувати дитину. Заохочення – схвалення позитивних дій і вчинків з метою спонукання дитини до їх повторення, покарання – осуд негативних дій або вчинків з метою їх припинення та недопущення в майбутньому.

Встановлено, що виховна технологія А. С. Макаренка передбачає заохочення за старанність, працьовитість, наполегливість, завзятість, високі прояви колективізму, волю до перемоги, благородні вчинки. Основне призначення покарання А. С. Макаренка вбачав у гасінні даного конфлікту та профілактиці майбутнього конфлікту. Ці методи виховання не повинні дуже часто застосовуватися, навпаки, він наполягав на їх епізодичності.

Зазначено мету виховання у виховній технології В. О. Сухомлинського – такий його рівень в школі та сім'ї, під час якого відсутня потреба у покаранні.

Педагог був противником покарання, оскільки шкода від покарання полягає в тому, що учню вже не треба застосовувати свої внутрішні сили, щоб стати кращим. І до того ж будь-яке покарання принижує гідність дитини.

Сконцентровано увагу на своєрідній педагогічній тріаді – раціональному поєднанні під час виховання любові до дитини, повазі до її особистості та вимогливості до неї. Проте вимогливість, зазначає В. О. Сухомлинський, не може зводитися до покарань або тиску у формах, що принижують людську гідність, та, відповідно, не здійснюють виховного впливу.

Показано інший підхід до оцінки, яка виступає нагородою за працю, а не карою. Те ж саме стосується виклику батьків до школи, що відбувалося у випадку гарного вчинку дитини, а не за погану поведінку або успішність.

Ключові слова: методи виховання, заохочення, покарання, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинський, дитина.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Основною реформою української школи початку ХХІ ст. є Нова українська школа (НУШ), підґрунтям якої виступає особистісно-орієнтований підхід до учня як засіб розвитку особистості дитини. Більшість ідей НУШ перекликаються із теоретико-практичними доробками видатних українських педагогів А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського. Так, наприклад, згідно реформі НУШ, вчитель повинен регулярно заохочувати учнів як у навчальному, так і у виховному процесі. Вплив заохочення на розвиток дитини неодноразово відмічали А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинський, педагогічна діяльність яких переконливо показала важливість та значення для розвитку особистості учня віри педагога в дитину та їхньої співпраці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Постаті А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського, їх професійні здобутки становили значний інтерес для наукових розвідок вчених та педагогів-прак-

тиків. Предметом наукового вивчення спадщини А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського стали історико-біографічний аспект (М. Библюк, Д. Водзинський, Б. Год, П. Лисенко, Б. Рябінін, І. Цюпа та ін.); гуманістична спрямованість педагогічної системи, її основні принципи та напрямки (Г. Алексевич, М. Антонець, І. Бех, М. Боришевський, А. Воробйов, Л. Задорожна, І. Зязюн, С. Карпенчук, О. Курок, Б. Мосіяшенко, Ю. Накобчук, М. Ніжинський, О. Сухомлинська, А. Фролов та ін.); морально-естетичні погляди (І. Зязюн, Є. Родчанін, В. Бутенко, О. Нижник та ін.); виховання в сім'ї (Г. Бочарова, І. Філін та ін.); питання демократизації і гуманізації управління школою (І. Остаповський, Б. Хижняк та ін.), методи виховання та перевиховання (Г. Горпинченко, Ю. Линник, К. Приходченко, Г. Ткаченко та ін.), проблеми педагогічної майстерності (А. Бойко, І. Добрянський, І. Зязюн, Л. Крамущенко, М. Мухін, Н. Тарасевич та ін.) тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Відзначаючи високу значущість наукових доробок вищеназваних авторів, слід зауважити, що розвиток сучасної школи в умовах НУШ зумовив необхідність трансформації її виховних засад та перегляду класичних методів виховання з метою їх оновлення. Зокрема, існує потреба в переосмисленні й виявленні нових виховних можливостей окремих методів виховання в умовах сучасного шкільництва України.

Мета статті. Метою даної статті є висвітлення поглядів А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського на заохочення та покарання як методів виховання в умовах викликів Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Сучасна школа використовує досить потужний діапазон методів виховання, кожен з яких виконує свої функції і несе своє моральне значення. Заохочення та покарання як методи виконують функції регулювання, коригування і стимулювання діяльності та поведінки вихованців.

Заохочення – це схвалення позитивних дій і вчинків з метою спонукання вихованців до їх повторення. Метою заохочення є спрямування поведінки учня в необхідному напрямі, зміцнення у ньому впевненості у власних силах і, отже, посилення прагнення до позитивних вчинків та певних успіхів. Основними видами індивідуального та колективного заохочення у вихованні дітей виступають:

- доручення почесних обов'язків (часто використовуються у сім'ї);
- надання додаткових прав (як індивідуальне заохочення – присвоєнням різних почесних звань);
- присудження почесного місця у змаганні (супроводжується колективними та індивідуальними нагородами – преміями, подарунками, почесними і похвальними грамотами, у сім'ї часто використовуються заохочення у вигляді подарунків);
- виставки кращих робіт дітей – малюнків, творів, різноманітних виробів;
- почесні грамоти і вимпели (важливим є урочиста обстановка під час вручення);
- нагородження цінним подарунком тощо [1, с. 40–42].

Покарання – це осуд негативних дій або вчинків з метою їх припинення та недопущення в майбутньому. За допомогою покарання формується вміння переборювати в собі шкідливі звички або потяги, викорінювати негативні вчинки. Як правило, покарання привчає до дисципліни і порядку.

До видів покарання належать:

- зауваження вчителя (повинно бути адресним, у ввічливій категоричній формі, усне або письмове у щоденнику);
- догана (її зміст – моральний осуд вчинку учня);

– доручення додаткових трудових обов'язків (наприклад, прибирання);

– відсторонення на якийсь час від роботи (наприклад, від участі в колективній суспільно корисній справі);

– відстрочка очікуваного заохочення (наприклад, відкладання покупки якоїсь речі) тощо [1, с. 42–45].

Покарання має потрійне значення: 1) воно виправляє шкоду, заподіяну неправильно поведінкою, 2) здійснює профілактичну функцію, 3) знімає провину з того, хто провинився.

Основними умовами ефективної дії методів заохочення і покарання виступають:

- справедливість та гуманність заохочення і покарання;
- періодичність (а не постійність) їх застосування;
- використання заохочення або покарання в залежності від його зростання від найменшого до найбільшого.

Зараз можна спостерігати наявність різних поглядів щодо заохочень і покарань у вихованні дітей – частіше карати і рідше заохочувати, частіше заохочувати та зрідка карати, слід заохочувати, а карати не треба, взагалі не використовувати ні заохочень, ні покарань (останнє більше пов'язане із родиною, ніж зі школою).

Першим педагогом, який розкрив «механізм» дії заохочення та покарання під час виховного процесу, був А. С. Макаренко.

Багаторічна педагогічна діяльність А. С. Макаренка показала важливість заохочення за старанність, працьовитість, наполегливість, завзятість, високі прояви колективізму, волю до перемоги, благородні вчинки. Вкрай важливим для розвитку особистості дитини взагалі та впевненості у своїх силах зокрема є заохочення відстаючих школярів (вихованців), які потребують цього частіше.

Основне призначення покарання А. С. Макаренко вбачав у гасінні даного конфлікту та профілактиці майбутнього конфлікту. Він наголошував на індивідуалізації покарання і важливості вироблення в колективі окремих традицій, що пов'язані із заохоченням та покаранням. Важливим для педагога є наявність арсеналу засобів заохочення і покарання та вміння їм користуватися.

У працях А. С. Макаренка замість терміну «покарання» часто вживається термін «кара». Він писав: «Я особисто переконаний, що кара не таке вже велике добро. Але я переконаний в тому, що там, де треба карати, там педагог не має право не карати. Проте це не зовсім означає, що ми стверджуємо бажання карати в усіх випадках і завжди... Кара має розв'язати й зліквідувати окремий конфлікт не створювати нових конфлік-

тів. Сутність кари в тому, що людина переживає те, що її засуджено колективом, знаючи, що вона вчинила неправильно, тобто в карі немає пригніченості, а є переживання помилки, є переживання усунення від колективу, хоч би мінімального» [2, с. 93].

До того ж, зазначав педагог, ці методи виховання не повинні дуже часто застосовуватися, навпаки, він наполягав на епізодичності заохочення та покарання.

Також саме А. С. Макаренко впровадив «відстрочене» покарання – покарання для вихованця, який в даний момент нервує і є збудженим.

Виховання у Павлівській школі, директором якої був видатний педагог В. О. Сухомлинський, відбувалося зовсім без покарань. Їх відсутність, підвищення ролі особистості вчителя та його слова, вільний розвиток особистості та природне виховання в педагогічно продуманому середовищі – ось ключові моменти педагогіки В. О. Сухомлинського, яка, за своєю суттю, є педагогікою справжнього добра.

В. О. Сухомлинського акцентує увагу на своєрідній педагогічній тріаді – раціональному поєднанні під час виховання любові до дитини, повазі до її особистості та вимогливості до неї. Проте вимогливість, зазначає педагог, не може зводитися до покарань або тиску у формах, що принижують людську гідність, та, відповідно, не здійснюють виховного впливу. Метою виховного процесу, як зазначав В. О. Сухомлинський, є такий його рівень в школі та сім'ї, під час якого відсутня потреба у покаранні [3–4]. Малий життєвий досвід дитини обумовлював вкрай тактовне несхвалення її вчинку або осуд педагогом з тією метою, щоб не принизити її гідність.

Крізь усю педагогічну діяльність та різнопланову літературно-педагогічну спадщину В. О. Сухомлинського червоною стрічкою проходить турбота про виховну функцію навчання. В. О. Сухомлинський переконаний, що виховують не конкретні знання, а виховують почуття, що обумовлюють знання у процесі їх сприйняття. Цей виховний механізм складається з двох компонентів – зі знань та цілеспрямованій діяльності вчителя щодо їх засвоєння та з суб'єктивного стану переживання істини учнем. Основне призначення – забезпечення гармонії інтелектуального та емоційного, на чому завжди наголошував В. О. Сухомлинський. Саме його педагогічна діяльність підтвердила вплив почуттів на стимулювання навчальної діяльності учнів.

У В. О. Сухомлинського спостерігається й інший підхід до оцінки: оцінка – це нагорода за працю, а не кара. У Павлівській школі своєрідним маркером проблем з навчанням був щоденник без

оцінок. Така ситуація свідчила про необхідність допомоги дитині, а не про її вину [4, с. 45].

І навіть виклик батьків до школи у В. О. Сухомлинського – це радісна подія і для учня, і для його батьків, оскільки причиною цього виклику є гарний вчинок дитини, а не погана поведінка або успішність.

В. О. Сухомлинський був противником покарання. Шкода від покарання полягає, на думку В. О. Сухомлинського, в тому, що учню вже не треба застосовувати свої внутрішні сили, щоб стати кращим. І до того ж будь-яке покарання, як зазначалося раніше, принижує гідність дитини.

Якщо ж порівняти виховні технології А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського, то, серед ряду спільних рис, можна побачити відмінності:

1) у виховних завданнях. Об'єктом виховної роботи у А. С. Макаренка була негативна поведінка вихованців та формування у них готовності підпорядковувати свою поведінку зовнішнім вимогам колективу, а у В. О. Сухомлинського – внутрішні, психологічні регулятори особистості, такі як совість, почуття власної гідності, емпатія;

2) у поглядах на організацію виховного процесу. А. С. Макаренко більшу роль відводив зовнішнім формам виховного впливу. В. О. Сухомлинський показував дітям красу й велич чесності, відповідальності, працелюбності та ін. та огидність аморальних вчинків і залишав їм право самим робити вибір;

3) у ставленні до співробітництва між вихованцями та педагогом. А. С. Макаренко скептично ставився до педагогіки співробітництва, яка була основою педагогічної діяльності В. О. Сухомлинського.

Висновки та перспективи подальшого розвитку. А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинський – це представники двох парадигм виховання в українській педагогіці. Інколи хтось з них виходить на передній план і його напрацювання стають більш актуальними для сучасного шкільництва.

Праці А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського актуальні і зараз, але, звичайно ж, час змінює погляди, і не все ми можемо прийняти до реалізації (наприклад, покарання у школі). Що вибрати та у якому вигляді застосовувати заохочення під час освітнього процесу у школі – це вирішує вчитель з урахуванням багатьох факторів, а не директор, як було, наприклад, у А. С. Макаренка. Відповідальність за застосування покарання батьками у родині лежить на батьках дитини, і яке саме покарання вони обирають – це знов таки їх вибір. Але саме розробка теорії заохочення та покарання як методів стимулювання діяльності та поведінки (А. С. Макаренко), впливу заохочення на розвиток особистості дитини, її емоційної сфери, наслідки

застосування покарання (В. О. Сухомлинський) і апробація цього на практиці й обумовлює цінність доробку цих видатних педагогів у теорію і практику методів виховання.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у подальшому аналізі спадщини А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського з питань розвитку емоційної сфери учня (особливо молодшого шкільного віку), ціннісного збагачення педагогічної взаємодії, формування у дитини вміння володіти собою у кризових ситуаціях тощо.

Список використаної літератури:

1. Лаппо В. В. Теорія і методика виховання: навч. посіб. Івано-Франківськ : НАІР, 2023. 384 с.
2. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Київ : Радянська школа, 1990. 366 с.
3. Самодрин А., Бобер І. В. І. Вернадський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський : шлях до розумної школи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 273–281.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1977. 279 с.

Lavrenko S. Encouragement and punishment in educational technologies A. S. Makarenko and V. O. Sukhomlinsky

School education reforms include updating teaching and upbringing methods. Each of the methods served by the modern school has its own purpose. Views on encouragement and punishment at the New Ukrainian School (NUSH) have been transformed: the encouragement now goes through the entire educational and educational process, and punishment should not humiliate the child. Encouragement – approval of positive actions and actions in order to encourage the child to repetition, punishment – condemnation of negative actions or actions in order to stop them and prevent them in the future.

It is established that A. S. Makarenko's educational technology involves encouragement for diligence, hard work, perseverance, high manifestations of collectivism, will to victory, noble deeds. A. S. Makarenko saw the main purpose of punishment in the extinguishing of this conflict and prevention of future conflict. These upbringing methods should not be used very often, on the contrary, it insisted on their episodicity.

The purpose of education in the educational technology of V. O. Sukhomlinsky is a level of school and family, during which there is no need for punishment.

The teacher was an opponent of punishment because the damage from the punishment is that the student no longer needs to apply his inner forces to become better. And in addition, any punishment degrades the dignity of the child.

Attention is focused on a peculiar pedagogical triad – a rational combination in the education of love for the child, respect for her personality and demanding for her. However, the demand, V. O. Sukhomlinsky notes, cannot be reduced to punishments or pressure in forms that humiliate human dignity and, accordingly, do not exercise educational influence.

Another approach to the assessment is a reward for work, not a punishment. The same applies to the call of parents to the school that happened in the event of a good act of the child, not for bad behavior or success.

Key words: *methods of education, encouragement, punishment, A. S. Makarenko, V. O. Sukhomlinsky, children.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

UDC 378.091.313:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.3>

V. M. Alexandrov

Ph. D in Pedagogics,
Associate Professor of Second Language Teaching Chair
Zaporizhzhia National University

O. F. Alexandrova

Ph. D in Pedagogics,
Associate Professor of Professional Training in Foreign Languages Chair
Zaporizhzhia National University

PECULIARITIES OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING FOR A MODERN MULTILINGUAL SCHOOL

The article highlights one of the urgent problems of preparing future teachers in high school by Content and Language Integrated Learning method. The main focus is on the theoretical and methodological principles of training future teachers for a multilingual school. The aims, principles, structural components of CLIL methodology and peculiarities of its implementation in high school are highlighted. In particular, the essence of such concepts as integration, integrated learning, foreign language learning environment, teacher's value orientations are revealed. In the most simplified way we research opportunities for creating general linguistic support to help students master special subjects simultaneously with a foreign language, which would become a reliable basis for their future professional activity in a multilingual school. The development and coordination of educational and subject programs, harmonization of their content by different departments, the subsequent correction of the whole integrated learning process, taking into account the results of students' pedagogical practice, can significantly improve the efficiency of future specialists' professional training in high school. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature the possibilities for introducing this method to teach different specialties in high school are grounded. It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and practical aspects. The successful development of integrated learning subject and language method should also take into account not only psychics peculiarities of students but also there is an urgent need for further studies of pedagogical and psychological characteristics of the cooperation process among teachers of different specialties (subjects).

Key words: interdisciplinary integration, content and language integrated teaching, psychology of cooperation among teachers, foreign language teaching environment.

General statement of the problem. In the difficult wartime conditions achieving language proficiency level for modern multilingual school remains a major problem in the teachers training process. As a rule, the level of language proficiency of a teacher is not controlled, though, Council of Europe indicates the low level of modern teachers language proficiency and the need to correct the existing situation. In some universities in Europe, there are requirements for proficiency in even three languages, for example, students of the University of Bolzano (Northern Italy) must master Italian, German and English at level B2, and in the case of admission to a master's degree – one of the specified languages at level C1, and the others at level B2 [6, p. 59]. Putting aside the negative political context, we note that a similar approach also existed in the east of Ukraine before the invasion, when Ukrainian, Russian and English were studied in multilingual educational institutions.

It is worth noting that certain world transformations (wars, heavy casualties, numerous refugees) make the professional training issue particularly important. Lots of Ukrainian teachers continue their professional activities teaching their students online from abroad while numerous Ukrainian students should adapt to another foreign language learning environment. So it is quite obvious that modern European high schools should try to facilitate the students' adaptation process and form a system of universal value orientations in an integrated manner using pedagogy, methodology, philosophy, psychology and foreign languages. According to the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology, learning foreign languages should not be a final goal in itself. The qualifications of the future profession, being trained systematically through a foreign language, encourage actions and become the main guideline in choosing the goal of educational activity. The efficiency of

such educational activity depends on the successful cooperation of foreign language teachers and subject teachers so that a foreign language helps students study subjects, and subjects help them master the foreign language. The focus of teaching in various specialties should constantly be both the subject and the language being studied. In our opinion, modern high schools should introduce CLIL methodology for training future specialists in exactly this context.

All of the above determines the relevance of studying the features of training future teachers for a multilingual school and indicates the need to increase the effectiveness of modern higher pedagogical education.

Analysis of recent research and publications.

The problems of integrated learning in high schools, which are currently being studied by a number of scientists, cover the fundamental provisions of pedagogical, psychological and methodological sciences, namely: prospects for the development of professional education and training of new generation teachers (I. A. Zyazyun, N. G. Nychkalo, O. I. Shcherbak); principles of organizing professionally-oriented foreign language teaching in high school (O. B. Tarnopolsky); integrated approach to teaching a foreign language (N. O. Morska); conceptual principles of individualization of foreign language learning (S. Yu. Nikolaeva); the concept of the integrated learning model and the technology of its implementation in higher education (L. M. Chernovaty). The theoretical provisions of the methodology of integrated subject and language teaching in high school were studied by famous foreign scientists D. Marsh, F. Hood, D. Coyle, I. McKenzie, M. Rannut, K. Raik.

Highlighting previously unresolved parts of the general problem. Achieving professional excellence makes obvious the need to apply integrated teaching methods for training future teachers i.e. coordination between special disciplines and practical classes in foreign language, where the acquired pedagogical and special knowledge must be adapted within the given limits of a specific foreign language communicative competence. Today, in many cases, the high school educational process corresponds to the principle: you study it now, you will use it later. On the contrary, a characteristic feature of integrated CLIL method means integrating subjects and language, simultaneous content-based, communicative approach and functional language learning. Materials that are systematically studied in the native language in special subjects are systematically repeated in foreign language texts and additional tasks at foreign language classes. A foreign language teacher, in cooperation with subject teachers, uses terminology and authentic foreign language texts of special disciplines in his classes, emphasizing foreign language speech components.

In turn, subject teachers can also successfully use additional simple fragments of authentic foreign sources in their lectures (seminars) in the most simplified form, for example, advertising information, tables or graphs of specific industries development algorithm. Such approach corresponds to the principle: you study it while using, and use it while studying. Authenticity becomes an important feature of the process: articles, texts and tasks are real, the language is connected with real professional situations and goals. It is worth noting that today, teachers of special subjects in high schools must have foreign language communicative competence at least at level B2 (which is confirmed by their diplomas and specific grades (scores) in the subject «Foreign Language»).

As a rule, planning of specialty subjects and foreign language classes is not discussed or negotiated and then accepted by all participants of the educational process. It takes place at separate chairs (departments) and is not agreed upon by teachers of special subjects and a foreign language. It is implemented without making a comparative analysis of the number of modules (classes), topics, lexical component, repetition algorithms, etc. In most departments there are no general requirements or recommendations for their teaching staff and students for organizing integrated teaching of subjects and foreign language. Some non-linguistic departments grant the right to teach the subject in a foreign language to their subject teachers who have a professional-oriented foreign language, but do not have necessary qualifications in the theory and methods of teaching foreign languages. Such subject teachers can conduct an interesting lecture course in a foreign language for senior students, which may probably be useful for the development of their listening skills. However, an integrated approach is considered as the one aimed at the development of language components (lexics, grammar) and speech components (skills in listening, speaking, reading and writing). This form of integrated foreign language learning involves a gradual transition from speech warm-up to the subsequent performance of exercises and tasks of organizing a group discussion. Language learning occurs much better and faster if teachers correctly apply the appropriate techniques of modern foreign language teaching methods. The ideal integrated learning process includes stages when students actively express their thoughts, when reading and writing do not turn into a silent process, but involve interactive activities, professional group discussion, search and exchange of linguistic, social and cultural content [2, p. 59]. It is worth noting that the theory and methodology of foreign language teaching are taught (studied) as a science at the faculties of foreign philology, after which students undergo pedagogical practice and gain professional

experience by working as teachers of at least two foreign languages in multilingual schools.

Another problem is that teachers of special subjects are not familiar neither with the foreign language syllabus, nor with the foreign language teaching materials used for integrated learning. As a rule, teachers of subjects do not always actively cooperate with foreign language teachers and do not very often maintain the content of their subject classes with authentic foreign language material in the form of advertising, instructions, tables, graphs, etc. This means that students of non-language specialties have limited opportunities not only to use the acquired foreign language skills and abilities in specialty classes, but also to get acquainted with authentic foreign sources which contain updated information on professional problems. In the most simplified form, the ideal state of things can be presented as follows: subjects should involve language learning, and the material learned in subjects should be used in language classes (English for special purposes). That is why teachers of special subjects should expand the foreign language content of their classes, just as teachers of a foreign language in the process of teaching a language should fill their content with the issues of special subjects [1, p. 111].

Undoubtedly, the methodological context of future teachers integrated training should take into account the principle of determining the content of training based on the primary study of the future professional activity (content-based approach), which provides the priority of the subject component over the language component. Compliance with this principle in teaching foreign languages contributes to the effective selection of the lexical and grammatical foreign language minimum, which may be sufficient for communication in appropriate professional situations, creating favorable opportunities for achieving a practical goal in a relatively short period of time. In foreign language classes, the teacher must use the language in the target context (special terminology, texts), help students master knowledge of a specific specialty using foreign language. Having a number of advantages, integrated language training allows to combine thematic and non-thematic (not united by one topic) algorithm for conducting classes and cyclic repetitions. The selected topic should be professionally oriented, informative, interesting for students, and also provide a large number of special vocabulary and foreign language forms. An integrated approach, which naturally includes a humanistic approach to learning, allows to create a positive emotional atmosphere in a friendly professional environment. Such favorable factors created at the lesson should be combined with professional and socio-cultural information and correspond to the topic being studied [9, p. 232].

It is also worth noting that in senior years, the number of special subjects taught in a foreign language is increasing, where the integration of special subject knowledge and the targeted use of foreign language skills takes place. For instance, students begin the fourth academic year with the six weeks school practice when they conduct the first lessons in their professional life. Only under this condition can the basic principle of integrated learning be implemented: study and use simultaneously. An important factor is also the availability of appropriate authentic educational material, and texts and tasks should be related to specific professional goals and real communicative situations [6, p. 14].

The purpose of the article is to highlight the peculiarities of future teachers professional training for a modern multilingual school using the methodology of integrated subject and language teaching.

Presentation of the main material. The idea of integrated subject and language learning can be interpreted as the selection and combination of educational material of different subjects for the purpose of holistic, systematic, versatile study of the specialty; as the creation of such an integrated content of professional training that combines knowledge of different subjects into a single holistic multilateral focus. In the most simplified form this article considers the possibilities of creating general foreign language support for the simultaneous mastery of special subjects and a foreign language, which becomes a reliable basis for foreign language professional competence.

In modern higher education, the improvement of the educational process at a qualitatively new level can occur provided that the educational process develops from the usual statement of the existence of an interdisciplinary connection to the level of real interdisciplinary integration. Among the main principles of such integrated learning, the following can be distinguished: integrity, systematicity, structurality, multilevelness, compliance of the didactic system with the social and cultural spheres of public life. The implementation of these principles allows optimizing the educational process as functioning of the integrated didactic system can take place at the level of a unit; at the level of a module; at the level of a subject; at the level of the systemic integrity of educational cycles [4, p. 11].

Each curriculum consists of modules, which in their turn include educational subjects. Different universities establish their own forms of curriculum and subject programs. Today, more than ever, joint work of different subjects teachers (curriculum designers) is needed to coordinate the topics of the educational material in order to create a multifaceted focus of the specialty. Such a multifaceted focus includes thematic content of different subjects of a particular specialty, discussed and agreed upon by all

teachers in the most logical thematic sequence which will take into account the content of the subjects and aspects of the foreign language in the most logical way. The development of curricula requires constant cooperation and ongoing monitoring of the effectiveness of learning outcomes throughout the entire training course until state exams, when it becomes clear what future foreign language teachers know and are able to perform. After this, a new correction of the integrated learning process should take place, coordination of the content of curriculum and subject programs. In European higher education institutions, special curriculum councils are created, which are responsible for its analysis and development. The structure of such a curriculum council includes the program manager, teachers, students, graduates and their employers [6, p. 46].

Planning of specialty subjects and foreign language classes requires the establishment and maintenance of close contact and mutual understanding between language teachers and teachers of specialty subjects (philosophy, psychology, history, literature, etc.). In many countries, there is a tendency for a future teacher to receive training in several subjects, which later guarantees a stable workload in small general education institutions. In such cases, as a rule, subjects close in content are combined with each other, for example, physics and mathematics, biology and geography, languages and world literature. As for the number of subjects selected for the creation of curricula, as a rule, they try different combinations like close natural sciences and humanities; various natural sciences; theoretical (fundamental) and applied sciences; natural and social sciences; foreign languages and cultural environment [5, p. 54]. Therefore, it is necessary to understand the complexity of the entire integrated process, which involves not only high school teachers but also secondary school teachers because finally students join (integrate into) new school teams and receive grades for completing pedagogical practice. To gain pedagogical experience and improve the level of professional competence the students undergo pedagogical practice in secondary schools. There they should conduct foreign language lessons, develop extracurricular educational activities and perform some other transformational tasks of a psychological nature, for example, organizing team and group learning, creating strong foreign language learning environment in a group of students, which helps to test general speech competence, associative memory, and inductive speech abilities. It is worth noting that the pedagogical practice of future teachers becomes a kind of a business card of the university, an indicator of the university training level, and therefore its results can positively or negatively affect the partnership between universities and secondary schools of the city (region) which directly relates to the problems of regional educational policy.

Despite wartime conditions lifelong study process should accompany specialists throughout their professional career. Today a few foreign language teachers have completed internships abroad and improved their level of proficiency in the language they are supposed to teach. In many universities of developed countries students participating in teacher training programs undergo internships abroad for one semester in order to better understand the psychology of multilingualism and different cultures. Psychological thinking occupies a leading place in the structure of a specialist's professional thinking, therefore a future foreign language teacher must anticipate the main difficulties of a linguistic and psychological nature that may arise in classes in various communicative situations. Another social factor imposed by the war is the obvious gender imbalance in pedagogical faculties resulting in dramatic disproportion of male and female teachers in secondary schools. It is worth noting that insufficient number of male teachers in modern schools does not help to create either harmonious social environment or fruitful cooperation in pedagogical teams. That is why the domestic system of pedagogical education should be guided by the best examples of world experience and develop qualitatively new strategies for the professional training of future teachers for a modern multilingual school [3, p. 73; 7, p. 2].

Conclusions. The general pedagogical strategy for the professional training of future teachers for a multilingual school requires strict adherence to the principles of the methodology of integrated subject and language teaching, which will maximally contribute to the effective mastery of the future teacher profession.

The process of holistic, systematic, versatile professional training involves the transition from teaching a specialty and a foreign language as separate subjects to real inter-subject integration. The introduction of the methodology of integrated subject and language teaching in high schools requires the organization of active cooperation between subject teachers of different specialties and foreign language teachers. The development and coordination of educational and subject programs, the coordination of their content in the process of cooperation between different departments, the subsequent correction of the entire process of integrated training taking into account the results of students' pedagogical practice can significantly increase the effectiveness of the professional training process of future specialists. Equally important for higher education should be pedagogical, psychological, and social features that are necessary for the integration of subject and language learning within the framework of methodological, pedagogical, and psychological sciences.

References:

1. Александров В. М., Александрова О. Ф. Впровадження професійно-орієнтованого інтегрованого навчання предмета і мови у вищій школі. *Педагогічні науки*. Херсонський державний університет, 2018. С. 108–112.
2. Заволока С. І. Лінгвокраїнознавчий аспект викладання іноземної мови *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 73. Т. 1. С. 59–62.
3. Мартинець Л. А. Оцінка готовності вчителя до професійного розвитку. *Педагогічні науки*. Херсонський державний університет, 2017. С. 73–77.
4. Ничкало Н. Г. Перспективи розвитку професійної освіти і проблеми підготовки педагогів нової генерації : Педагог професійної школи. Київ : Наук. світ, 2003. Вип. V. С. 4–12.
5. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання: ретроспективний аналіз. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Педагогіка і психологія*. 2007. № 20. С. 50–55.
6. Март Раннот, Катри Райк. Подготовка студентов педагогических вузов к интегрированному преподаванию предмета и языка. Пособие по разработке учебных программ и подготовке будущих учителей к работе в многоязычной школе. Нарва, 2016. 77 с.
7. CLIL: Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
8. Theory, Practice and Teaching Methods. В кн.: Scientific foundations of pedagogy and education. Collective monograph Boston. Boston : Published by Primedia eLaunch. 2022. С. 232–239. URL: <https://isg-konf.com/scientific-foundations-of-pedagogy-and-education/>.

Александров В. М., Александрова О. Ф. Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів для сучасної багатомовної школи

Стаття висвітлює одну з актуальних проблем підготовки майбутніх учителів засобами інтегрованого навчання предмету та мови. Основну увагу зосереджено на теоретико-методичних засадах професійної підготовки майбутніх вчителів для багатомовної школи. Висвітлюються цілі, принципи, структурні компоненти методики CLIL та особливості її впровадження у вищій школі.

Розкрито сутність таких понять як міжпредметна інтеграція, інтегроване навчання, іншомовне навчальне середовище.

У статті розглянуто перспективи застосування інтегрованого навчання фахових дисциплін та іноземної мови у закладах вищої освіти, що ґрунтується на поетапному переході від використання окремих міжпредметних елементів до повноцінного синтезу змісту навчальних курсів. Розкрито можливості створення загальної іншомовної підтримки для одночасного засвоєння спеціальних предметів і оволодіння іноземною мовою, що має стати надійною основою для майбутньої професійної діяльності в багатомовній школі. Розробка та координація освітніх та предметних програм, гармонізація їх змісту різними кафедрами, подальша корекція всього інтегрованого освітнього процесу з урахуванням результатів педагогічної практики студентів можуть суттєво підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх спеціалістів у старшій школі.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовуються можливості застосування даної методики для навчання різних спеціальностей у вищій школі. Зазначено, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та практичного аспектів, тому організація процесу системного інтегрованого навчання предметів та іноземної мови вимагає подальшого вивчення багатьох методичних, педагогічних та психологічних аспектів співпраці викладачів вищої школи.

Ключові слова: міжпредметна інтеграція, інтегроване навчання предмету та мови, психологія процесу співпраці викладачів, іншомовне навчальне середовище.

Л. Д. Зеленська

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
<https://orcid.org/0000-0002-3324-5173>

А. Г. Колесников

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

ПРАВОВА ОСВІЧЕНОСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: СТАН ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ РІВНЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено результати емпіричного дослідження стану правової освіченості педагогічних працівників та шляхів підвищення її рівня у системі неперервної освіти. Вибірка складала 499 респондентів – педагогічних працівників закладів загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти. До уваги брали стаж роботи педагогічних працівників на посадах (до 5 років, від 6 до 10 років, від 11 до 20 років та понад 20 років).

Визначено складники правової освіченості педагогічних працівників (знання законодавчих документів в галузі освіти; знання прав і професійних обов'язків; вміння працювати з нормативно-правовими документами для забезпечення освітньої діяльності; здатність відстоювати власні права й поважати права та свободи інших учасників освітнього процесу).

З'ясовано, що педагогічні працівники доволі часто стикаються з професійними ситуаціями, які вимагають достатнього/високого рівня правової освіченості. Натомість, відчують утруднення щодо їх розв'язання через відсутність посади юрист-консульта в закладах освіти й миттєвого юридичного консультування на безоплатній основі; брак знань щодо змін в українському законодавстві та вміння працювати з правничими порталами; недостатню обізнаність з питань трудового права; значний обсяг нормативних документів з питань організації освітнього процесу через їх швидкоплинність та неузгодженість між собою; відчуття власної правової незахищеності через зниження соціального статусу в суспільстві й належного досвіду щодо захисту своїх прав і свобод

З'ясовано, що переважна більшість педагогічних працівників виявляє готовність до підвищення рівня правової освіченості в системі неперервної освіти, віддаючи перевагу таким її формам, як участь у тренінгах, семінарах і вебінарах з правничої тематики; відвідування консультативних/практичних занять з юристами; проходження курсів підвищення кваліфікації/стажувань з питань трудового права, самоосвіта тощо.

Ключові слова: педагогічні працівники, правова освіченість, складники, стан, рівні, форми, неперервна освіта, емпіричні дані.

Постановка проблеми. Ефективна організація освітнього процесу є складним і одночасно важливим завданням педагогічних працівників в умовах сьогодення. Для роботи в освітній сфері педагогам слід розумітися на різних суміжних процесах (політичних, економічних, соціальних), які безпосередньо впливають на зміни українського законодавства й зумовлюють появу нових нормативних документів, зокрема в галузі освіти.

Це потребує комплексного підходу до підвищення рівня правової освіченості педагогічних працівників, оскільки системи загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти в Україні перебувають на етапі

реформування, що супроводжується постійним оновленням нормативної бази, змінами на рівні інституційної, організаційної, академічної автономії закладів освіти, переглядом трудових функцій педагогічних працівників відповідно до чинних професійних стандартів і зміною векторів взаємовідносин між учасниками освітнього процесу в цілому. Підкреслимо, що рівень правової освіченості визначається наявністю відповідної правової підготовки, сформованими переконаннями про значущість права, усвідомленням потреби дотримання правових норм, а також сформованими навичками та вміннями щодо практичного застосування правових знань на практиці [4].

Утім, наголосимо, що підвищення рівня правової освіченості педагогічних працівників не вимагає обов'язкового здобуття додаткової правової (юридичної) освіти, під якою розуміємо систему навчальних і виховних дій, спрямованих на формування поваги до права; власних уявлень і переконань, що базуються на сучасних правових цінностях суспільства; знань, вмінь і навичок, необхідних для захисту прав, свобод і законних інтересів особистості й правомірної реалізації її громадянської позиції [2]. Однак передбачає планомірну, змістовно насичену й різноманітну за формами діяльність педагогічних працівників у системі неперервної освіти.

Аналіз останніх публікацій. Вивчення стану наукової розробки проблеми у розрізі правової освіченості педагогічних працівників свідчить про значну зацікавленість вчених цим напрямом дослідження. У працях науковців знайшли відбиття окремі аспекти розвитку правової освіченості педагогічних працівників: формування правової культури педагогів (В. Боричевський, Г. Попадинець, Л. Різник, О. Шульгіна), забезпечення правової освіти громадян як елементу правової культури суспільства (А. Заєць, О. Іваній, Г. Татаренко, І. Татаренко, М. Михайліченко), формування правової компетентності педагогічних працівників (О. Армійський, Н. Бакланова, В. Олійник, О. Радкевич), розвиток правової освіченості педагогів та керівників закладів освіти різних рівнів (А. Смолюк, Н. Оніщенко), визначення місця правової освіченості громадян в контексті знання теорії держави і права (І. Панчук, О. Скакун), виховання правової культури керівників закладів загальної середньої освіти у процесі підвищення кваліфікації та самоосвіти (М. Шевцов, О. Шевцова) та ін.

Мета статті – визначити ступінь усвідомлення педагогічними працівниками значення правової освіченості та її складників для виконання трудових функцій, виявити труднощі, що стимулюють педагогічних працівників до підвищення рівня правової освіченості в межах провадження освітньої діяльності, а також окреслити найбільш дієві форми, що можуть бути застосовані для цього у системі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети нами було розроблено анкету у вигляді гугл-форми для опитування педагогічних працівників (<https://surl.ln/rodqek>). Анкета мала анонімний характер і включала питання закритого та відкритого типу. В анкетуванні взяло участь 499 педагогічних працівників із різним професійним досвідом (до 5 років – понад 20 років). Проведено аналіз емпіричних даних і сформульовано висновки.

У процесі анкетування педагогічним працівникам було запропоновано обрати складники, які, на їхнє переконання, найбільш влучно характеризують поняття «правова освіченість» (Див. рис. 1). Результати засвідчили, що 80,4% респондентів вважають, що правова освіченість виявляється у «знанні прав та професійних обов'язків»; дещо менша частка респондентів, а саме 78,4%, вказала на «знання законодавчих документів» й «уміння працювати з нормативними документами в освітній діяльності» (68,7%). Майже однаковий відсоток відповідей респондентів було зосереджено навколо таких складників правової освіченості, як «захист прав учнів» (47,5%) та «знання правил організації освітнього процесу» (44,3%).

Щодо розподілу відповідей з урахуванням практичного досвіду педагогічних працівників,

Що, на Вашу думку, включає в себе поняття «правова освіченість»? (Можна обрати декілька варіантів)

499 відповідей

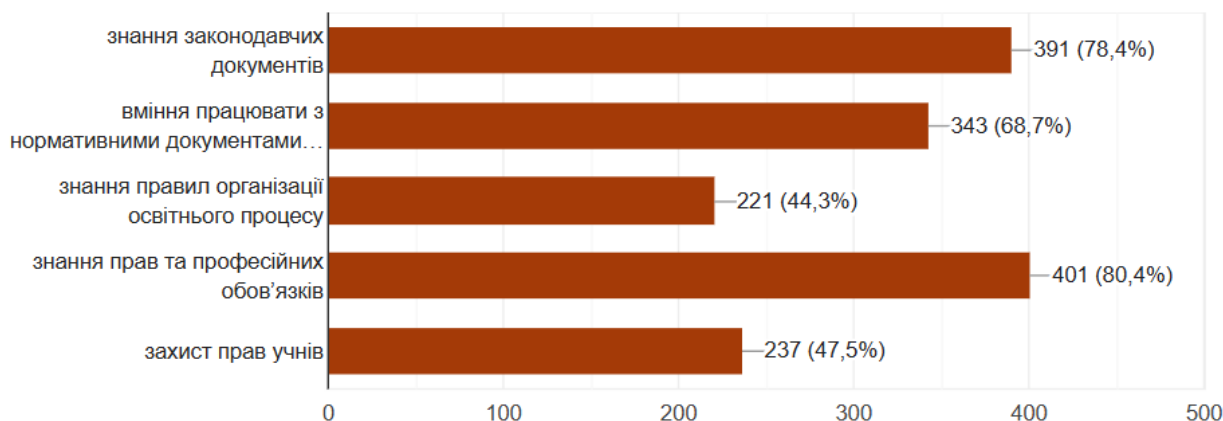


Рис. 1. Суть і складники правової освіченості (згідно з результатами опитування педагогічних працівників)

установлено, що «знання законодавчих документів» є пріоритетним складником правової освіченості для осіб зі стажем роботи від 6 до 10 років (88,2%). Педагогічні працівники з досвідом роботи до 5 років цьому складнику приділили меншу увагу (73,5%). Утім переважна більшість із них високо оцінила важливість роботи з нормативними документами в галузі освіти. Такий результат демонстрували і педагогічні працівники зі стажем роботи від 6 до 20 років і більше, що свідчить про їх довготривалу систематичну роботу з нормативними документами в галузі освіти для забезпечення якості освітнього процесу.

Найвищий результат за таким складником правової освіченості, як «уміння працювати з нормативними документами в освітній діяльності» продемонстрували педагогічні працівники з досвідом роботи від 11 до 20 років (90,4%), найнижчий – педагогічні працівники, які працюють в закладах освіти понад 20 років. На наше переконання, це пояснюється частими змінами законодавства, що утруднює швидке реагування на нього осіб старшого віку. Водночас 70,5% педагогічних працівників із досвідом роботи менше 5 років і 74,5% з досвідом від 6 до 10 років вказали на належну сформованість у них уміння працювати з нормативними документами з питань освіти.

Показово, що такий складник правової освіченості педагогічних працівників, як «знання правил організації освітнього процесу» не набув широкої підтримки серед респондентів. Йому віддали перевагу 51,4% педагогічних працівників зі стажем роботи понад 20 років і 45,1% зі стажем роботи 6–10 років.

Зауважимо, що в умовах дистанційного і змішаного форматів навчання, які наразі реалізують заклади освіти України, вміння якісно організувати освітній процес з урахуванням правових норм і приписів є вельми актуальним. З огляду на це, вважаємо, що цей складник правової освіченості виявився дещо недооціненим з боку педагогічних працівників.

Натомість, досить високо педагогічні працівники оцінили такий складник правової освіченості, як «знання прав та професійних обов'язків». Зокрема, йому віддали перевагу 85,3% респондентів зі стажем роботи менше 5 років, що пояс-

нюється бажанням повсякчас відстоювати свої професійні права і встановлювати особисті кордони. Натомість досвідчені педагоги (стаж понад 20-ти років) не вважають цей складник пріоритетним, зважаючи на наявність тривалого досвіду у цій царині.

Не став пріоритетним для педагогічних працівників і такий складник правової освіченості, як «захист прав учнів». Йому віддали перевагу в більшості педагогічні працівники зі стажем роботи до 5 років (58,8%). Це підтверджує той факт, що вказана категорія педагогічних працівників більше орієнтована на захист прав і свобод учнів, зважаючи на принципи педагогіки партнерства, соціальної інклюзії, гуманістичного підходу в освіті.

Зведені результати опитування педагогічних працівників щодо розуміння суті поняття «правова освіченість» з урахуванням стажу роботи наведено в таблиці 1.

На запитання «Як би Ви оцінили свій рівень правової освіченості» респонденти відповіли так: 10,8% – високий рівень; 67,1% – середній; 6,5% – низький; 15,6% – не можуть визначити свій рівень (Див. рис. 2).

Аби з'ясувати, чи вивчають педагогічні працівники нормативно-правові документи з питань освітньої діяльності з ініціативи адміністрації чи з власної ініціативи, респондентам запропонували відповісти на запитання: «Чи вимагає адміністрація закладу освіти від Вас знання чинного законодавства, зокрема в освітній сфері?» (див. рис. 3).

Результати опитування засвідчили, що 75,5% респондентів (376 осіб) вивчають законодавство на вимогу адміністрації освітніх закладів. Цей факт вказує на те, що керівники закладів освіти опікуються тим, аби педагогічні працівники приділяли належну увагу самоосвіті з питань освітнього законодавства, вміли застосовувати норми права у сфері освіти. Проте, якщо останні не мають належної підтримки з боку керівників освітніх організацій, а лише примус до самонавчання, то педагогічні працівники з низьким рівнем внутрішньої мотивації не будуть орієнтовані на підвищення рівня правової освіченості, зокрема з питань трудового законодавства, не зможуть відстоювати свої права у разі їх порушення.

Таблиця 1

Складники правової освіченості педагогічних працівників (за результатами опитування) (%)

Складники правової освіченості	Досвід роботи			
	До 5 років	6–10 років	11–20 років	Понад 20 років
Знання законодавчих документів	73,5	88,2	86,7	82,5
Вміння працювати з нормативними документами в освітній діяльності	70,6	74,5	90,4	64,7
Знання правил організації освітнього процесу	47,1	45,1	48,2	51,4
Знання прав та професійних обов'язків	85,3	80,4	81,9	77,6
Захист прав учнів	58,8	41,2	53,0	44,4



Рис. 2. Результати самооцінки рівня правової освіченості педагогічних працівників

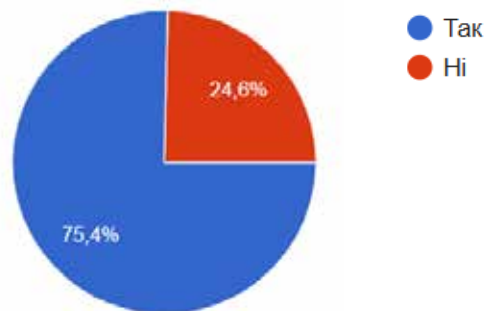


Рис. 3. Внутрішні і зовнішні стимули вивчення педагогічними працівниками чинного законодавства у сфері освіти

Водночас на запитання «Чи відчуваєте Ви особисту потребу в поглибленні правової освіченості для належного виконання професійних обов'язків?» 63,1 % респондентів відповіли – так, 12% – не потребують і 24,8% – не визначились із цим питанням (рис. 4).

Отже, переважна більшість опитаних респондентів (315 осіб) вбачають особисту потребу в підвищенні рівня правової освіченості, що підтверджує доцільність нашого дослідження в ракурсі визначення найбільш дієвих форм її реалізації в системі неперервної освіти.

Зауважимо, що у своїй професійній діяльності педагогічним працівникам доволі часто доводиться вирішувати проблеми, які потребують високого рівня правової освіченості. Це підтверджується й результатами опитування. Так, на запитання «Чи доводиться Вам стикатися з професійними ситуаціями, які вимагають правових знань?» більшість респондентів (56,7%) відповіла так; 33,5% – іноді і лише 9,8% опитаним не довелося вирішувати такі проблеми (див. рис. 5).

Крім того, як показали результати опитування, проблематика, пов'язана з правовими аспектами в освітній діяльності, на стільки різноманітна, що спонукає до більш детального вивчення спектру проблем, з якими стикаються освітяни. З огляду на це, ми запропонували респондентам відповісти на запитання: «З якими труднощами Ви сти-

каєтесь у професійній діяльності, вирішення яких потребує належного рівня правової освіченості?» (див. рис. 6).

Показово, що майже половина респондентів (47,4%) відповіла, що в них не виникає труднощів у професійній діяльності, оскільки вони мають достатньо обізнані з правових питань. Окремі освітяни у своїх відповідях на запитання відкритого типу зазначали, що в разі необхідності звертаються до колег та адміністрації закладів освіти для отримання консультації або надання іншої підтримки. Деякі педагогічні працівники (1,8%) звертали увагу на те, що самостійно вирішують такі питання на підставі вивчення нормативних документів, розміщених у мережі інтернет, на порталі Верховної ради, МОН України. Утім 2,6% зазначили, що їм важко відповісти на це питання.

Серед труднощів, вирішення яких потребує належного рівня правової освіченості, педагогічні працівники називали: «врегулювання конфліктних ситуацій з учнями» (12,2%), «врегулювання конфліктних ситуацій з батьками» (10,0%), а також розв'язання спірних питань у трудовому колективі (2,2%).

На окрему увагу заслуговує той факт, що 7,2% респондентів вказали на наявність «правової незахищеності педагогічних працівників», що пов'язана з трудовим перевантаженням, невідповідністю оплати праці установленим тарифам,

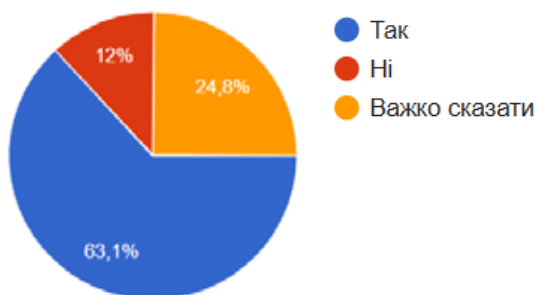


Рис. 4. Вияв потреби в поглибленні правової освіченості педагогічних працівників

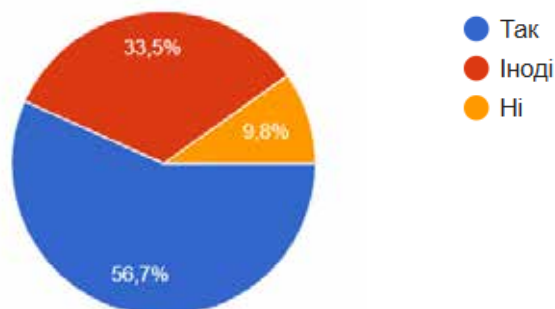


Рис. 5. Розподіл відповідей педагогічних працівників щодо професійних ситуацій, які вимагають правових знань



Рис. 6. Перелік труднощів, вирішення яких потребує високого рівня правової освіченості педагогічних працівників

обмеженою кількістю просвітницьких заходів, спрямованих на тлумачення трудового законодавства, відсутністю чіткої державної політики з питань правової освіти педагогів та підвищення авторитету вчительської професії, невмінням працювати з інформаційними ресурсами правничого спрямування тощо.

Серед труднощів, респонденти виокремлювали й «недостатній соціальний та правовий захист учасників освітнього процесу». Він стосується не лише окремих аспектів трудового права педагогічних працівників, а й усіх учасників освітнього процесу (вчителі, учні, батьки, адміністрація закладів освіти). Цей показник у відсотковому співвідношенні становить 5,2%.

У своїх відповідях респонденти наголошували й на «великому обсязі нормативних документів та їх постійному оновленні» (3,4%), що, у свою чергу, призводить до проблеми із заповненням робочої документації (2,2%) (див. рис. 5).

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що перелік пропонованих сьогодні форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників та їх змістове

наповнення не дозволяє повною мірою усунути наявні труднощі й забезпечити високий рівень їхньої правової освіченості. Зважаючи на це, дослідник С. Заєць зазначає, що однією з головних причин низької правової освіченості громадян є брак знань щодо правових механізмів реалізації власних прав, а також невміння застосовувати їх на практиці [5].

З метою установлення того, у який спосіб педагогічні працівники поглиблюють правову освіченість, до анкети було включене таке питання: «Як саме Ви зазвичай підвищуєте свій рівень правової освіченості?» (Див. рис. 7).

Отримані результати, що представлені на рис. 7, дозволяють констатувати, що найчастіше педагогічні працівники самостійно вивчають законодавчі документи (64,3%), дещо меншу частку складають консультації з колегами та фахівцями-юристами (60,9%). Поширеними формами підвищення рівня правової освіченості педагогічних працівників залишаються курси, вебінари в системі неформальної освіти (54,5%), а також інформальна освіта – «читаю професійну літературу»

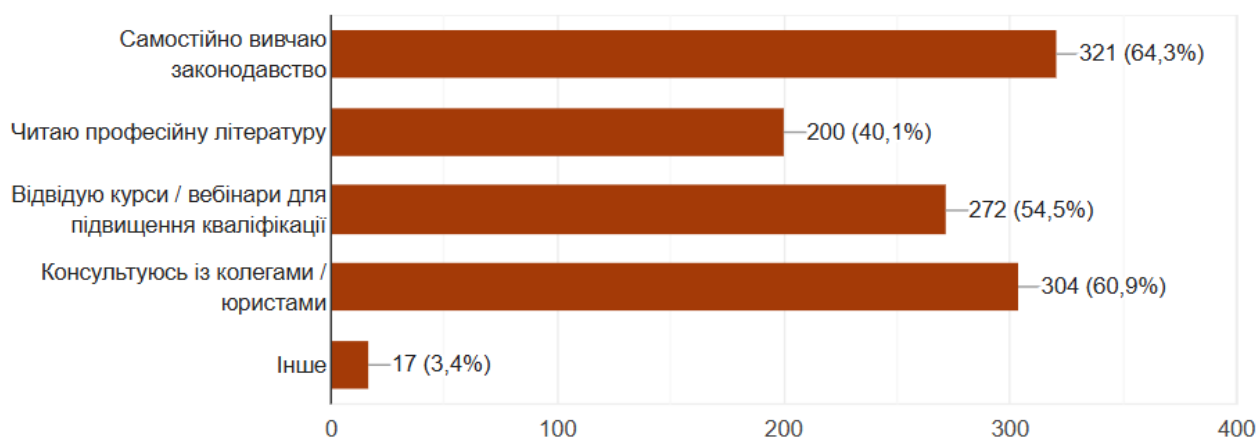


Рис. 7. Шляхи підвищення правової освіченості педагогічних працівників

(40,1%). Лише 3,4% респондентів використовують інші форми підвищення правової освіченості в системі неперервної освіти.

На наше переконання, підвищенню рівня правової освіченості педагогічних працівників сприятиме:

- розроблення й реалізація освітніх програм у межах діяльності Інститутів післядипломної освіти, курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань трудового права, освітнього законодавства, наповнення їх практичними кейсами щодо захисту прав педагогічних працівників, інших учасників освітнього процесу;

- залучення педагогічних працівників до консультування Юридичними клініками з метою отримання безоплатної правової допомоги і юридичного супроводу;

- організація на системній основі зустрічей з фахівцями-юристами з метою надання консультацій, проведення майстерок для відпрацювання практичних вмінь щодо захисту своїх прав, ефективного спілкування з адміністрацією та відповідними організаціями;

- забезпечення супервізійної підтримки в закладах освіти з питань нормативно-правового забезпечення організації освітнього процесу, ведення шкільної документації, попередження конфліктів на робочому місці тощо;

- поширення ініціатив органів державної влади та місцевого самоврядування щодо популяризації правової освіченості освітян через правничі проекти, друк інформативних брошур, відеопродукції тощо;

- залучення юристів громадських організацій, юристів-блогерів задля консультування з питань оплати праці, трудових відносин, захисту інтелектуальної власності тощо.

Наголосимо, що в Україні наразі існують освітні організації, які пропонують низку навчальних курсів, спрямованих на вивчення

правових аспектів трудового права, правового врегулювання проблем освітнього процесу як державного, так і комерційного характеру. До прикладу, «Формування особистості засобами правової та громадянської освіти. Особливості правової соціалізації» [7], «Мобінг як порушення трудових прав працівників закладів освіти» [8], «Конфлікти в закладі освіти: розпізнавання, вирішення, попередження» [9], «Правознавство. Підвищення кваліфікації» [10].

Для з'ясування того, у який спосіб педагогічні працівники підвищують рівень правової освіченості, ми запропонували респондентам відповісти на запитання «Які форми підвищення рівня правової освіченості педагогічних працівників у системі неперервної освіти Ви вважаєте найбільш дієвими?» (Див. рис. 8).

Як видно з діаграми (рис. 8), педагогічні працівники використовують різні форми підвищення рівня правової освіченості, як-от: «участь у тренінгах, семінарах і вебінарах» (45,2%); «проходження курсів підвищення кваліфікації з правової тематики» (19,8%); «самоосвіта» (11,8%); «участь в інтерактивних практичних заняттях» (11,0%); «проведення консультацій з юристами та відповідними представниками організацій, які супроводжують освітній процес» (4,4%); тощо.

Висновки і пропозиції. Проведене дослідження дозволяє констатувати, що педагогічні працівники розуміють важливість ролі правової освіченості у професійній діяльності

Емпіричні дані, отримані шляхом анкетування педагогічних працівників (499 осіб), дозволили установити залежність між розумінням суті, складників правової освіченості і досвідом педагогічної діяльності.

Встановлено, що правова освіченість є збірним поняттям, яке включає в себе кілька ключових складників, серед яких педагоги перевагу надають «знанням прав та професійних обов'язків» (80,4%);

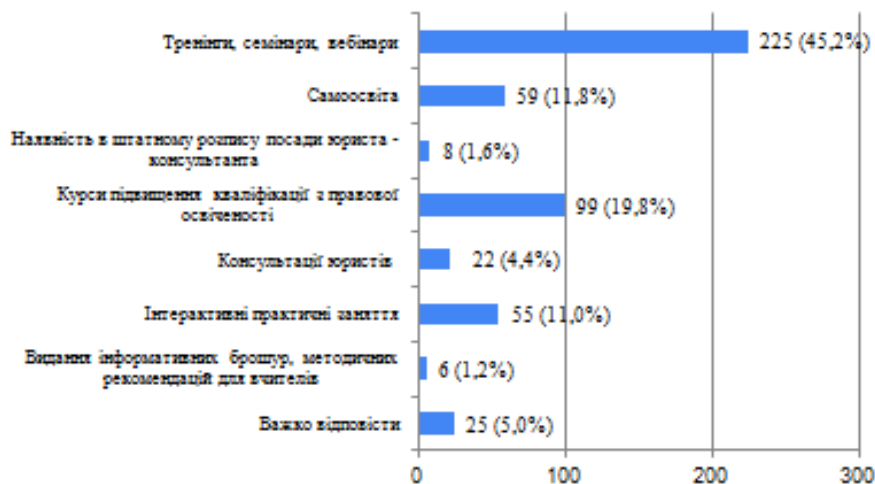


Рис. 8. Поширені форми підвищення рівня правової освіченості педагогічних працівників у системі неперервної освіти

«знанню законодавчих документів» (78,4%); «умінню працювати з нормативними документами в освітній діяльності» (68,7%), меншою популярністю вирізняються складники «захист прав учнів» (47,5%) та «знання правил організації освітнього процесу» (44,3%).

Визначені ключові складники правової освіченості дозволяють окреслити напрями цілеспрямованого розвитку правової освіченості педагогічних працівників у системі неперервної освіти.

Аналіз розподілу відповідей педагогічних працівників з різним стажем роботи засвідчив, що ключові складники правової освіченості сприймаються ними неоднаково. Працівники з меншим стажем (до 10 років) більше орієнтовані на знання прав та обов'язків, захист прав учнів і активне використання нормативних документів, тоді як досвідчені педагоги (понад 20 років) демонструють менший інтерес до нових правових норм, що частково зумовлено труднощами адаптації до змін у законодавстві та швидкого реагування на них. Загалом виявлено, що уміння працювати з нормативною базою є базовою навичкою для всіх категорій педагогічних працівників, проте знання правил організації освітнього процесу залишаються недооціненими, попри їхню значущість у сучасних умовах.

Виявлені труднощі (відсутність посади юрист-консульта в закладах освіти й миттєвого юридичного консультування на безоплатній основі; брак знань щодо змін в українському законодавстві та вмінь працювати з правничими порталами; недостатня обізнаність з питань трудового права; значний обсяг нормативних документів з питань організації освітнього процесу, їх швидкоплинність та неузгодженість між собою; відчуття власної правової незахищеності через зниження соціального статусу в суспільстві й належного досвіду щодо захисту своїх прав і свобод), засвідчують потребу у створенні підтримувального середовища для педагогів.

Позитивною тенденцією є висока готовність педагогічних працівників до вдосконалення правової освіченості для виконання трудових функцій (63,1%), що створює передумови для впровадження дієвих форм підвищення правової освіченості, як-от: тренінги, семінари, вебінари, курси підвищення кваліфікації, консультації з фахівцями та самоосвіта.

Отже, підвищення рівня правової освіченості педагогічних працівників має посісти непересічне місце у системі неперервної професійної освіти, що сприятиме розвитку їх академічної автономії, зміні соціального статусу і правової захищеності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, а стимулює нас до обґрунтування педагогічних умов, які б сприяли розвитку правової освіченості педагогічних працівників у системі безперервної освіти.

Список використаної літератури:

1. Професійного стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: <https://nus.org.ua/2024/10/25/novyj-profesijnyj-standart-vchytelya-analizuyemo-osnovni-zminy/> (дата звернення: 30.05.2025 р.)
2. Чужикова В. Методика викладання права: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2009. 425 с.
3. Скакун О. Теорія держави і права : підручник : пер. з рос. Харків: Консум, 2001. 656 с.
4. Татаренко Г.В., Татаренко І.В. Правова просвіта населення як елемент правової культури суспільства. *Актуальні проблеми права: теорія і практика*. № 1 (37), 2019. С. 87–94. URL: <https://journals.snu.edu.ua/index.php/app/article/view/340> (дата звернення: 01.06.2025 р.)
5. Заєць А.С. Правова освіта як структурний компонент освіти в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Право*. 2017. Вип. 42. С. 13–16. URL: <https://surl.li/zbqbmnd> (дата звернення: 02.06.2025 р.)
6. Шевцов М. Г., Шевцова О. М. Формування правової культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації та самоосвіти за 20 років незалежності України. *Збірник наукових праць. Педагогіка*. 2011. Вип. 8. С. 164–170. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10720/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%86%D0%BE%D0%B2.pdf (дата звернення: 02.06.2025 р.)
7. Формування особистості засобами правової та громадянської освіти. Особливості правової соціалізації. URL: <https://iteacher.com.ua/training/formuvanna-osobistosti-zasobami-pravovoi-ta-3370?inpoint=iteacher.com.ua> (дата звернення: 03.06.2025 р.)
8. Мобінг, як порушення трудових прав працівників закладів освіти. Professional Development. Професійний розвиток працівників освіти. Веб-сайт. URL: <https://www.profdevelopment.com.ua/category/actual-courses/> (дата звернення: 01.06.2025 р.)
9. Конфлікти в закладі освіти: розпізнавання, вирішення, попередження. Professional Development. Професійний розвиток працівників освіти. Веб-сайт. URL: <https://www.profdevelopment.com.ua/category/actual-courses/> (дата звернення: 30.05.2025 р.)
10. Правознавство. Підвищення кваліфікації. Офіційний курс підвищення кваліфікації, КВЕД 85.59. ІППО. Веб-сайт: URL: <https://ippo.com.ua/training/pravoznavstvo-pidvisenna-kvalifikacii-6080> (дата звернення: 01.06.2025 р.)

Zelenska L., Kolesnikov A. Legal awareness of pedagogical workers: current state and ways to improve it within the system of lifelong education

The article presents the results of an empirical study on the state of legal awareness among pedagogical workers and the ways to improve its levels within the system of lifelong education. The sample consisted of 499 respondents – pedagogical staff from institutions of general secondary, vocational (vocational-technical), and professional pre-tertiary education. The analysis took into account the respondents' length of service in teaching positions (up to 5 years, from 6 to 10 years, from 11 to 20 years, and over 20 years).

The study identified the components of legal awareness among pedagogical workers, which include: knowledge of legislative documents in the field of education; understanding of rights and professional duties; the ability to work with regulatory and legal documents to ensure educational activities; the ability to defend one's own rights and respect the rights and freedoms of other participants in the educational process.

It was found that pedagogical workers often encounter professional situations requiring a sufficient or high level of legal awareness. However, they face challenges in resolving these situations due to the absence of a legal advisor position in educational institutions and the lack of immediate free legal consultation; insufficient knowledge of changes in Ukrainian legislation and the ability to use legal information platforms; limited awareness of labor law issues; the overwhelming volume of regulatory documents related to the organization of the educational process, which are often inconsistent and subject to frequent changes; and a general sense of legal vulnerability due to the decline in social status and lack of experience in defending their rights and freedoms.

The study also revealed that the vast majority of pedagogical workers are willing to improve their level of legal awareness within the system of lifelong education. They prefer formats such as participation in trainings, seminars, and webinars on legal topics; attending consultative/practical sessions with legal experts; completing advanced training courses or internships on labor law issues; and engaging in self-education.

Key words: pedagogical workers, legal awareness, components, state, levels, formats, lifelong education, empirical data.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.5>**О. В. Канарова**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Ю. Б. Семеняко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

А. С. Сачанюк

викладачка циклової комісії шкільної, дошкільної
педагогіки, психології та методик
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МЕДІАОСВІТИ

У статті розглядається проблема управління процесом формування готовності вихователів до використання засобів медіаосвіти в умовах сучасного освітнього середовища.

Обґрунтовано, що ефективне управління процесом формування готовності вихователів до використання засобів медіаосвіти має спиратися на комплексний підхід, який включає розробку освітніх програм із медіаосвітнім компонентом, модернізацію змісту педагогічної освіти відповідно до сучасних технологічних вимог, а також створення умов для постійного професійного вдосконалення вихователів. Зокрема, розглянуто досвід впровадження практико-орієнтованої моделі формування медіапедагогічної компетентності вихователів, підкреслено доцільність впровадження інтерактивних, ігрових і проєктних методик, які забезпечують тісний зв'язок між теорією і практикою та сприяють підготовці фахівців до роботи в умовах цифрового суспільства.

Відзначається, що медіаосвіта повинна інтегруватися в освітній процес ЗДО не як додатковий елемент, а як невід'ємна складова виховної системи. У цьому контексті особлива увага приділяється управлінським стратегіям, які охоплюють кадрове, ресурсне, методичне та інформаційне забезпечення. Акцент зроблено на потребі переходу від спонтанного використання медіатехнологій до цілеспрямованої реалізації медіаосвітніх практик, заснованих на науково обґрунтованих механізмах, прогнозуванні результатів та забезпеченні сталості інноваційних змін.

Доведено необхідність реалізації цілісної інноваційної стратегії управління впровадженням медіаосвіти в дошкільну освіту. Наголошено, що така стратегія повинна охоплювати підготовку майбутніх вихователів, системне підвищення їхньої кваліфікації, управлінське й нормативно-правове забезпечення, а також ефективні механізми моніторингу. Визначено ключові напрями професійного розвитку педагогів: інтеграція медіаосвіти в освітні програми ЗВО, підтримка з боку адміністрації ЗДО, створення мотиваційного середовища та ресурсного забезпечення. Підкреслено, що стратегічне управління цим процесом сприяє формуванню готовності вихователів до впровадження медіаосвітніх практик у дошкільному середовищі, що відповідає потребам сучасного інформаційного суспільства.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, медіаосвіта, медіаграмотність, підготовка вихователів до використання засобів медіаосвіти.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми управління процесом формування готовності вихователів до використання засобів медіаосвіти зумовлена стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та зростаючим впливом медіа на всі сфери суспільного життя, зокрема й на освіту. У контексті цифрової трансформації освіти особливого значення набуває здатність педагогів, зокрема вихователів закладів

дошкільної освіти, ефективно інтегрувати засоби медіаосвіти у професійну діяльність.

На сьогоднішній день дошкільна освіта стикається з необхідністю формування інформаційної та медіа-грамотності з наймолодшого віку. Відповідно, вихователь має бути не лише носієм педагогічних знань, а й активним користувачем та критичним інтерпретатором медіа контенту, що потребує цілеспрямованої роботи з формування

його готовності до використання засобів медіаосвіти.

Однак сучасна педагогічна практика демонструє нестачу системного підходу до управління цим процесом. Бракує методичних рекомендацій, інституційної підтримки та моделей управління, які забезпечували б сталість, результативність та професійне зростання вихователів у цьому напрямі.

Тому дослідження та вдосконалення управлінських механізмів формування готовності вихователів до медіаосвіти є не лише науково обґрунтованим, а й соціально значущим кроком, що відповідає викликам сучасної дошкільної освіти та державної політики цифровізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Різним аспектам проблеми підготовки вихователів до використання засобів медіаосвіти присвячені праці українських науковців.

У дослідженні К. Ростовцевої визначено та охарактеризовано складові готовності вихователів до інноваційної діяльності, проаналізовано специфіку управління процесом її формування в умовах закладу дошкільної освіти. На основі вивчення рівня інноваційної активності та готовності вихователів до нововведень було розроблено комплексно-цільову програму, спрямовану на ефективне управління процесом підготовки педагогів до впровадження інновацій у професійну діяльність [11].

О. Кравчишина проаналізувала сучасні напрямки розвитку медіаосвіти як в Україні, так і за кордоном; обґрунтувала доцільність використання окремих засобів медіаосвіти в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, розкривши їхні можливості та потенціал [7].

М. Грінченко визначила зміст медіаосвіти у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів, зокрема окреслила її структурні компоненти. У роботі проаналізовано особливості впровадження медіаосвіти в умовах інформаційного суспільства, розглянуто освітні програми та навчальні дисципліни у закладах вищої освіти, а також запропоновано шляхи вдосконалення професійної підготовки фахівців з урахуванням глобальних тенденцій і суспільних змін [1].

М. Давидова досліджує підходи керівника закладу дошкільної освіти до організації процесу формування готовності вихователів до інноваційної діяльності. Авторка зазначає, що ефективність цього процесу забезпечується орієнтацією методичних служб на індивідуалізацію професійного зростання педагога та впровадженням нових, нестандартних форм і методів методичної роботи [2].

С. Доценко та Т. Танько наголошують, що розвиток алгоритмічного й критичного мислення, а також формування готовності здобувачів освіти

до використання інформаційно-комунікаційних технологій, є важливими чинниками підвищення рівня медіаграмотності майбутніх фахівців дошкільної освіти [3].

Попри наявність окремих досліджень, що висвітлюють різні аспекти медіаосвіти у професійній підготовці педагогів, проблема управління процесом формування готовності вихователів до використання засобів медіаосвіти залишається недостатньо розробленою в науковій літературі. Лише поодинокі науковці (зокрема О. Кравчишина, М. Давидова) окреслюють управлінські підходи в цьому контексті, тоді як системного бачення, узагальнених моделей управління, інституційних механізмів та практико-орієнтованих рекомендацій для керівників закладів дошкільної освіти ще бракує.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне висвітлення підходів до управління процесом формування професійної готовності вихователів закладів дошкільної освіти до ефективного використання засобів медіаосвіти в освітньому процесі ЗДО.

Виклад основного матеріалу. У документах ЮНЕСКО зазначається, що медіаосвіта охоплює як теоретичну підготовку, так і практичні навички, необхідні для розуміння та критичного аналізу сучасних мас-медіа. Вона розглядається як самостійна, спеціалізована галузь знань у межах педагогічної теорії та практики. Такий підхід до медіаосвіти був офіційно представлений на Віденській конференції ЮНЕСКО 1999 року, яка акцентувала її значущість в умовах розвитку цифрових технологій і трансформації засобів комунікації [10, 12].

На думку О. Кравчишиної, медіаосвіта стала одним із ключових педагогічних напрямів ХХ століття. Сьогодні вона сприймається як інноваційна складова освітнього процесу, мета якої – підготувати молодь до ефективного життя в умовах інформаційного суспільства. Медіаосвіта покликана сприяти адаптації до медіакультури, формуванню здатності протистояти її негативному впливу, орієнтації у складному інформаційному середовищі та раціональному використанню медіаконтенту задля особистісного й професійного зростання [7, с. 10].

Один із провідних теоретиків медіаосвіти Л. Мастерман виокремив низку причин, що зумовлюють її актуальність у сучасному світі. Зокрема: надмірна присутність медіа в повсякденному житті; значна ідеологічна роль медіа та їхній вплив на масову свідомість; стрімке зростання обсягів медіаінформації та ускладнення механізмів її контролю та поширення; активна участь медіа в демократичних процесах; посилення ролі візуальної інформації в різних сферах; потреба у формуванні в учнів та студентів навичок, відповідних вимогам майбутнього суспільства; дина-

мічні національні й міжнародні процеси комерціалізації інформації [10, с. 11–12].

Водночас, І. Кузьма звертає увагу на низку суперечностей, що ускладнюють реалізацію медіаосвіти в закладах дошкільної освіти. Зокрема, спостерігається розрив між потребою впроваджувати медіаосвітню діяльність і відсутністю узгодженого термінологічного апарату (тезаурусу) як у загальній системі медіаосвіти, так і в дошкільному контексті зокрема. Також виявляється невідповідність між необхідністю формування медіаграмотності у дітей дошкільного віку та недостатнім рівнем підготовленості батьків і педагогів до реалізації такої діяльності. Ще однією суперечністю є наявна потреба у впровадженні медіаосвітньої роботи в ЗДО за відсутності чітко сформованої, спеціально розробленої технології її практичної реалізації [8, с. 7].

Щоб глибше зрозуміти поняття «медіаосвіта» та «медіаграмотність», насамперед варто звернутися до тлумачення терміна «медіа». У межах медіаграмотності під цим поняттям маються на увазі засоби масової інформації. У класичному розумінні це друковані видання (книги, газети, журнали), радіо, телебачення, інтернет-медіа, кінематограф. Проте в умовах інформаційного суспільства спектр медіа значно розширився і включає також мобільні пристрої, цифрові платформи, MP3-плеєри, відеоігри, рекламні носії (білборди, флаєри, постери) тощо [10, с. 10].

На думку В. Іванова та О. Шкоби, аналіз понять у сфері медіаосвіти дозволяє дійти висновку, що основною метою медіаосвіти є досягнення медіаграмотності. Вони підкреслюють, що медіаграмотність – це передусім навички аналізу й оцінювання медіаконтенту, сформовані в процесі навчання [4, с. 10].

Медіаграмотність дітей дошкільного віку трактується як ознайомлення з медіаресурсами, формування навичок інформаційного пошуку, створення простих медіапродуктів спільно з дорослими, а також виховання навичок усвідомленого медіаспоживання та проявів критичного мислення [6, с. 8].

І. Кузьма наголошує на зростаючому впливі сучасних медіа на дітей дошкільного віку, зазначаючи, що екранна культура (телебачення, інтернет, цифрові пристрої) дедалі більше витісняє традиційні джерела соціалізації. Для багатьох дошкільників медіа стають своєрідним «підручником життя», через який вони пізнають навколишній світ. Однак ця взаємодія часто носить пасивний і некритичний характер, адже дитина споживає інформацію без належного осмислення її змісту [8, с. 44].

У дослідженнях Т. Чашки виділено шість основних видів медіа, які використовуються у практиці ЗДО зі старшими дошкільниками, зокрема

для збагачення мовного середовища: фотографії та листівки, книжкова графіка й ілюстрації, мультфільми й відеоказки, мультимедійні презентації, аудіоказки, музичні твори, аудіозаписи звуків [12, с. 98].

І. Кузьма розширює цей перелік, доповнюючи його як традиційними медіа (дитячі журнали, газети, радіо, телебачення), так і інноваційними засобами – Інтернетом, комп'ютерами, планшетами, смартфонами та іншими цифровими пристроями, які активно використовуються в сучасному інформаційному середовищі [8, с. 45].

Л. Кобилецька та Ю. Фарина підкреслюють, що ефективна медіаосвіта сприяє формуванню в дітей здатності осмислювати та критично опрацьовувати інформацію, яку вони отримують із масмедіа. Це, у свою чергу, допомагає зменшити шкідливий вплив медіаконтенту на психічне здоров'я дітей, а також розвивати критичне мислення й аналітичні навички, необхідні для відокремлення достовірної інформації від викривлених повідомлень і пропаганди [5, с. 304].

Таким чином, у контексті дошкільної освіти медіаосвіта постає як важлива складова сучасного виховання, що потребує свідомої педагогічної стратегії, орієнтованої на активне, критичне й етичне залучення дітей до медіа. Саме тому виникає потреба у формуванні спеціальних умінь і навичок, пов'язаних з пошуком, передаванням, аналізом та критичним осмисленням інформації.

Як зазначає О. Кравчишина, «сучасний вихователь має бути готовим не лише до сприйняття значного обсягу інформації, а й до її ефективного опрацювання й адаптації в освітньому процесі. Особливо актуальним є вміння використовувати засоби медіа та медіатехнологій для розвитку медіаграмотності дітей дошкільного віку та формування їхньої духовної культури» [7, с. 11].

У цьому контексті постає нагальна потреба у цілеспрямованому управлінні процесом підготовки вихователів ЗДО до використання засобів медіаосвіти, що є відповіддю на виклики цифрової доби та зміни у світоглядних орієнтирах сучасного суспільства. Ефективне управління даним процесом має спиратися на комплексний підхід, який включає розробку освітніх програм із медіаосвітнім компонентом, модернізацію змісту педагогічної освіти відповідно до сучасних технологічних вимог, а також створення умов для постійного професійного вдосконалення вихователів.

Значущим у контексті проблематики нашого дослідження є досвід М. Ячменика щодо викладання спецкурсу «Медіаосвіта». Його основними завданнями науковець визначає такі: ознайомлення з педагогічним потенціалом сучасних медіа, оволодіння навичками критичного мислення, формування практичних умінь використання навчальних медіапродуктів. Також, як зазначає автор,

курс сприяє формуванню у студентів умінь орієнтуватися в сучасному медіапросторі, у методологічних підходах і принципах медіааналізу, вчить розуміти принципи функціонування різноманітних масмедіа; застосовувати раціональні методи пошуку, відбору й використання потрібної інформації; самостійно створювати медіапроекти тощо [13, с. 4].

На наше переконання, такий досвід має значний управлінський потенціал у контексті організації ефективного процесу підготовки вихователів ЗДО до використання засобів медіаосвіти, оскільки його можна адаптувати та використати як модельну основу для:

- Розробки спеціалізованих курсів для майбутніх вихователів, у яких зміст медіаосвіти буде тісно пов'язаний з базовими педагогічними та методичними дисциплінами. Така міждисциплінарна інтеграція сприятиме кращому засвоєнню медіаосвітнього компонента як інструменту формування критичного мислення та духовного розвитку дошкільників.

- Управлінського планування навчальних програм (з урахуванням досвіду викладання курсу «Медіаосвіта» можливо формувати професійні траєкторії для студентів, що передбачають поглиблене опрацювання медіатехнологій, аналізу медіатексту, практики створення власних медіа продуктів).

- Методичного забезпечення системи підвищення кваліфікації вихователів. На основі даного курсу можливо створити навчально-методичні комплекси, тренінгові програми, які допоможуть діючим педагогам адаптувати здобуті знання та навички до потреб дошкільної освіти.

- Формування цифрової і медіапедагогічної компетентності майбутніх вихователів (шляхом оволодіння практичними навичками пошуку, аналізу та критичного осмислення інформації, створення власних медіапроектів, використання інтерактивних інструментів у роботі з дітьми).

- Використання елементів курсу як орієнтиру для побудови освітнього середовища в ЗДО, яке базується на принципах медіаграмотності, інформаційної безпеки та емоційно-ціннісного ставлення до інформаційного контенту.

Отже, управлінська реалізація цього досвіду полягає в його масштабуванні, адаптації до специфіки дошкільної освіти та використанні як інструмента підвищення якості професійної підготовки вихователів до ефективної медіаосвітньої діяльності.

Особливу увагу М. Ячменик звертає на важливість інтеграції в педагогічну практику елементів створення та використання медіатекстів у процесі моделювання й проведення виховних заходів, що може включати відеорепортажі, аудіоматеріали, колажі, презентації, вебсторінки,

інтернет-рекламу, а також аналіз можливостей сучасних інтернет-ресурсів. Доцільним доповненням навчальних занять є проведення ділових і сюжетно-рольових ігор, застосування технологій ситуативного моделювання, реалізація проектної діяльності [13]. Відтак, М. Ячменик акцентує на необхідності практико орієнтованого підходу до формування медіапедагогічної компетентності.

Інтеграція елементів створення та використання медіатекстів у виховний процес, зокрема відео- й аудіотеріалів, колажів, презентацій, інтернет-ресурсів тощо, дозволяє моделювати ситуації, максимально наближені до реальних умов професійної діяльності вихователя. Такий підхід розширює можливості використання медіаосвіти в практиці дошкільної освіти, сприяє розвитку творчого мислення педагогів, формуванню навичок інформаційної взаємодії, комунікації, критичного аналізу медіапродуктів.

Особливо цінним у цьому аспекті є використання ігрових та ситуативних методик (ділові й рольові ігри, проектна діяльність), які не лише підвищують мотивацію студентів, а й допомагають відпрацювати алгоритми використання медіа у виховній роботі з дітьми.

Такі форми навчання забезпечують системну інтеграцію медіаосвітнього компонента в професійну підготовку вихователів, що є вагомим ресурсом для удосконалення управлінських рішень у цій сфері.

Підтримує таку думку і О. Кравчишина, обґрунтовуючи, що процес формування готовності майбутніх вихователів до застосування засобів медіаосвіти в умовах ЗДО є результативним за умови впровадження у фахову підготовку системи професійно спрямованих педагогічних технологій [7]. Йдеться про впорядковану сукупність форм, методів, прийомів і засобів навчання, які мають на меті не лише передати майбутнім педагогам знання й практичні навички, а й сформувані важливі особистісно-професійні якості, необхідні для ефективного виконання виховних функцій в умовах сучасного цифрового освітнього середовища [7].

Зокрема, до таких якостей належать критичне мислення, комунікативність, інформаційна гнучкість, здатність до творчого використання цифрових технологій, педагогічна рефлексія, а також вміння адаптувати інноваційні рішення до потреб конкретного дошкільного закладу.

З огляду на вище викладене очевидним стає той факт, що формування медіапедагогічної компетентності педагогів дошкільної ланки вимагає запровадження системних інноваційних змін в освітньому управлінні.

Згідно з М. Давидовою, інноваційні процеси є ключовим чинником розвитку систем управління, що дозволяє розглядати впровадження медіаосвіти не як поодинокі нововведення, а як

цілісний інноваційний процес, який охоплює різні рівні управлінської діяльності: від загальноосвітнього закладу до кадрового потенціалу та професійної свідомості кожного педагога [2].

Ефективне управління цим процесом передбачає:

- усвідомлений перехід до нової якості освіти, в якій медіаосвіта виступає не додатком, а інтегрованою складовою виховного середовища;

- перехід від стихійного освоєння медіатехнологій до цілеспрямованого та керованого процесу впровадження медіаосвітніх практик через чітко визначені стратегії, механізми та ресурси;

- інформаційне, матеріально-технічне та кадрове забезпечення підготовки вихователів до роботи з медіа, що передбачає підготовку фахових кадрів, розробку навчально-методичних матеріалів, забезпечення доступу до сучасних медіа-ресурсів;

- прогнозування результатів та змін у структурі освітнього середовища, враховуючи адаптаційні можливості педагогів і динаміку змін у сфері цифрових технологій;

- посилення стійкості інноваційного процесу через чітку організацію, науково обґрунтоване управління й безперервне професійне зростання педагогів [2].

Ефективне управління впровадженням медіаосвіти в дошкільну освіту повинно здійснюватися в межах науково обґрунтованої інноваційної стратегії, що охоплює як підготовку педагогів, так і трансформацію всієї системи управління освітнім процесом відповідно до сучасних викликів.

Необхідним є створення цілісної системи професійного розвитку педагогічних кадрів, яка передбачає:

1. Інтеграцію медіаосвіти в професійну підготовку вихователів. На рівні педагогічних університетів та коледжів необхідно впроваджувати навчальні курси, орієнтовані на засвоєння основ медіаграмотності, цифрової етики, критичного мислення та аналізу інформаційного контенту. Також варто акцентувати увагу на педагогічних технологіях інтерактивного використання медіа у роботі з дошкільнятами.

2. Системне підвищення кваліфікації вихователів. Доцільно організовувати систематичні тренінги, семінари та майстер-класи для вихователів, які вже працюють у ЗДО. Особливу увагу слід приділяти практичному аспекту використання медіаінструментів у виховному процесі, розвитку медіакультури дітей та формуванню у них критичного ставлення до інформації.

3. Наявність управлінського забезпечення та нормативно-правового підґрунтя. Керівникам закладів дошкільної освіти варто впроваджувати стратегії підтримки медіаосвітніх ініціатив, сприяти створенню медіаосвітнього

середовища, мотивувати педагогів до інноваційної діяльності та забезпечити доступ до технічних ресурсів і цифрових платформ.

4. Моніторинг і оцінку ефективності. Слід розробити механізми оцінювання готовності вихователів до впровадження медіаосвіти, зокрема через атестацію, сертифікацію або внутрішню систему контролю якості педагогічної діяльності в межах ЗДО.

Висновки. Отже, ефективне управління підготовкою вихователів до медіаосвітньої діяльності вимагає системного, стратегічно спрямованого підходу, що поєднує педагогічну інноваційність, адміністративну підтримку та соціальну відповідальність усіх учасників освітнього процесу. Воно має бути не лише орієнтованим на засвоєння технічних навичок, а й спрямованим на формування педагогічної культури, здатної відповідати викликам інформаційного суспільства та сприяти всебічному і гармонійному розвитку дошкільника.

Ефективність цього процесу значною мірою залежить від цілеспрямованої організації освітнього середовища, у якому медіаосвітній компонент інтегрується в зміст фахових дисциплін, практичну підготовку, педагогічну практику, а також реалізується через активні форми навчання.

Таким чином, для забезпечення якісної підготовки майбутніх вихователів до роботи з медіа в освітньому процесі ЗДО медіаосвіта повинна розглядатися як наскрізний напрям професійного зростання, інтегрований в усі етапи підготовки педагогічних кадрів.

Список використаної літератури:

1. Грінченко М. Медіаосвіта в системі підготовки соціальних педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 5. С. 425–435.
2. Давидова М. О. Особливості управління процесом формування готовності вихователів закладу дошкільної освіти до інноваційної діяльності / М. О. Давидова // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т імені І. Огієнка; Ін-т пед. НАПН України; [редкол.: В. М. Лабунець (голов. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 26 (1). Ч. 1. С. 57–63.
3. Доценко С. О. Формування медіаграмотності майбутнього фахівця дошкільної освіти / С. О. Доценко, Т. П. Танько // Інноваційні технології XXI століття: зб. наук. пр. / Хмельниц. ін-т Міжрегіон. Акад. упр. персоналом; [редкол.: Л. Г. Білий (голов. ред.) та ін.]. Хмельницький: МАУП, 2022. Вип. 7. С. 52–60.
4. Іванов В. В., Шкоба О. Я. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. *Інформаційне суспільство*. 2012. Вип. 16. С. 41–52.

5. Кобилецька Л., Фарина Ю. Особливості використання масмедіа у процесі інтелектуального розвитку дошкільників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 77. Том 1. С. 301–306.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
7. Кравчишина О. О. Формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. кандидата пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. О. Кравчишина; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2018. 23 с.
8. Кузьма І. І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія: монографія / за наук. ред. проф. Чайки В. М. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2019. 188 с.
9. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. № 5 (59). С. 425–435.
10. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: посіб. для вчителя / за ред. В. Іванова, О. Волошенюк, О. Мокрогуза. К.: Центр вільної преси, Академія української преси, 2016. 201 с.
11. Ростовцева К. О. Управління процесом формування готовності педагога до інноваційної діяльності: кваліфікац. робота на здобуття освіт. ступеня магістра: спец. 073 Менеджмент / К. О. Ростовцева; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, каф. наук. основ упр. Харків, 2022. 64 с.
12. Чашка Т. Розвиток мовлення дошкільників засобами медіа. Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи: матер. Четвертої міжнар. наук.-практ. конф. (18–19 березня 2016 р.). Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2016. С. 93–108.
13. Ячменик М. Інтегрований спецкурс із медіакультури в підготовці майбутнього вчителя-словесника: досвід Сумського педагогічного університету. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2015. Вип. 12. С. 184–195.

Kanarova O., Semeniako Yu., Sachanyuk A. Managing the process of forming educators' readiness to use media education tools

The article considers the problem of managing the process of forming educators' readiness to use media education tools in the conditions of a modern educational environment.

It is substantiated that effective management of the process of forming educators' readiness to use media education tools should be based on a comprehensive approach, which includes the development of educational programs with a media education component, modernization of the content of pedagogical education in accordance with modern technological requirements, as well as the creation of conditions for continuous professional improvement of educators. In particular, the experience of implementing a practice-oriented model of forming educators' media pedagogical competence is considered, the expediency of implementing interactive, game and project methods is emphasized, which ensure a close connection between theory and practice and contribute to the preparation of specialists for work in a digital society.

It is noted that media education should be integrated into the educational process of preschool education not as an additional element, but as an integral part of the educational system. In this context, special attention is paid to management strategies that cover personnel, resource, methodological and information support. Emphasis is placed on the need to transition from the spontaneous use of media technologies to the targeted implementation of media educational practices based on scientifically sound mechanisms, forecasting results and ensuring the sustainability of innovative changes. The need to implement a holistic innovative management strategy for the introduction of media education into preschool education is proven. It is emphasized that such a strategy should cover the training of future educators, systematic improvement of their qualifications, managerial and regulatory support, as well as effective monitoring mechanisms. Key areas of professional development of teachers are identified: integration of media education into educational programs of higher education institutions, support from the administration of preschool education, creation of a motivational environment and resource support. It is emphasized that strategic management of this process contributes to the formation of educators' readiness to implement media education practices in the preschool environment, which meets the needs of the modern information society.

Key words: preschool educational institution, media education, media literacy, preparation of educators for the use of media education tools.

УДК 37.371.7

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.6>**В. В. Любарець**

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інтелектуальних систем та цифрових технологій
Академії праці, соціальних відносин і туризму

Ж. Л. Верьовкіна

кандидат педагогічних наук,
директор Гімназії №4 м. Києва

Г. І. Васильєва

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті сконцентрована увага на одній з актуальних проблем формування соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності. Виокремлені суперечності між запитом суспільства у соціально-здоровій особистості та низьким рівнем сформованості соціального здоров'я молоді, відсутністю відповідного забезпечення освітньої діяльності, означили мету дослідження: теоретично обґрунтувати аспекти формування соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності. Відповідно компаративного аналізу науково-практичних надбань філософії, педагогіки, психології, медицини у дослідженні соціального здоров'я здобувачів освіти констатовано багатомірність досліджуваного феномену: здатності до емоційної стійкості та інтеграції у суспільство; спроможності налагоджувати здорові міжособистісні стосунки; готовності до активної участі у колективі та громаді. Висвітлено рекомендації «Експертного кола з оновлення соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі» з акцентом на впровадженні соціально-емоційного освітнього процесу на всіх рівнях освіти та розробки інноваційного методичного супроводу для науково-педагогічних працівників. Акцентовано увагу на аксіологічному, гносеологічному, когнітивному та діяльнісно-вольовому компонентах формування соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності. Висвітлено основні функції формування соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності: діагностичною, інформаційно-комунікативною, адаптивною, рефлексивною, соціокультурною, інтеграційною, формувальною. Приділено увагу втілення індивідуально-освітньої траєкторії формування соціального здоров'я у освітній діяльності задля персоналізації шляху реалізації потенціалу здобувача освіти з урахуванням його зацікавленості, потреб, мотивів, бажання, здібностей, можливості, готовності та здоров'язбережувальної компетентності. Зазначено важливість організації «мережевого навчання» формування соціального здоров'я здобувачів освіти через залучення різних інституцій, які забезпечує стейкхолдерський підхід у освітній діяльності.

Ключові слова: соціальне здоров'я, здоров'язбереженість, здобувачі освіти, формування, критерії, функції, освітня діяльність, індивідуально-освітня траєкторія, «мережеве навчання».

Постановка проблеми. Соціокультурні процеси в постійно мінливих умовах суспільства потребують формування соціального здоров'я особистості в національній системі освіти. Актуальність формування соціального здоров'я населення України, зокрема здобувачів освіти у освітній діяльності, зумовлена критичним станом здоров'я молоді. Останнім часом, змушений перехід на дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19 і воєнних дій з 24 лютого 2024 року спричинив ряд проблем, які вплинули на зменшення кількості соціально-здорової молоді: знецінення соціального здоров'я, збереження системи цінностей, поширення шкідливих звичок, низька гармонізація внутрішнього світу

та комунікація з оточенням, погіршення якості та доступності освіти у цілому [6].

Педагогічний досвід показує недоліки теорії та практики формування соціального здоров'я здобувачів освіти через суперечності між: запитом суспільства у соціально-здоровій особистості та низьким рівнем сформованості соціального здоров'я молоді; наявністю емпіричного досвіду формування соціального здоров'я здобувачів освіти та відсутністю соціально-педагогічних досліджень з формування соціального здоров'я здобувачів освіти у сучасних соціокультурних реаліях; потребою у гармонійному розвитку якостей здобувачів освіти (фізичних, духовних, психічних, соціальних) та відсутністю від-

повідного організаційно-методичного забезпечення соціально-освітньої діяльності, що відповідає цій проблемі у цілому.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що в останнє десятиріччя проблемі питанню здоров'язбереженню особистості приділяли учені: В. Білик, Ж. Верьовкіна, С. Книш, Т. Літвінова, В. Любарець, Ю. Мельник, О. Омельчук, Н. Тимошенко. Аналіз досліджень вчених констатує важливість дослідження проблеми формування соціального здоров'я здобувачів освіти у постійно мінливому середовищі та кіберзагроз.

Метою статті є теоретичне обґрунтувати аспекти формування соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності.

Досліджуючи теоретичні аспекти формування соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності, ми використовували теоретичні (аналіз джерел, синтез, порівняння, узагальнення теоретичного підґрунтя соціально-педагогічних аспектів) та емпіричні (спостереження, аналізу особистого досвіду авторів статті) методи.

Виклад основного матеріалу. У наслідок вторгнення росії відбувся вплив на безкомпромісні зрушення безпеки людства у соціокультурному середовищі. В умовах російської агресії пригнічується процес соціальної творчості та життєтворчості особистості [5, с. 189]. Це призводить до переосмислення та обґрунтування нових тенденцій у формуванні соціального здоров'я здобувачів освіти. Система освіта в суспільстві повинна бути вирішальним генератором у формуванні соціального здоров'я, зреалізовану на її ціннісних орієнтаціях, когнітивних здатностях та мотивах комунікації [5, с. 190].

Під час заходу МОН «Експертне коло з оновлення соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі» [7], учасники (освітняни, науковці та представники громадського сектору) обговорили шляхи формування життєвих компетентностей та «самозарадності» [7] учнівства у різних сферах безпекової поведінки та фінансової грамотності, умотивованим висновком якого є рекомендації:

- впровадження соціально-емоційного освітнього процесу на всіх рівнях освіти;
- оновлення практико-орієнтованих підходів навчання та інтерактивних методів;
- розробки інноваційного методичного супроводу для науково-педагогічних працівників;
- забезпечення системи підготовки науково-педагогічних працівників до впровадження соціальної та здоров'язбережувальної освіти.

Фундамент соціального здоров'я полягає у сукупності науково-практичних надбань філософії, педагогіки, психології, медицини. Їх надання збагачує особистість духовністю, осмислення парадигм її буття, соціально-активною

діяльністю, емоційним та фізичним розвитком, формує особистісне ставлення до здоров'я та життєдіяльності. Здоров'я залежить від культури, здоров'язбереження особистості та відношенням суспільства до забезпечення розвитку соціального здоров'я у соціокультурному середовищі. Практика здоров'язбереженості, віднайдення рівноваги та культивування комфортної життєдіяльності, зміцнення соціальних зв'язків мають вирішальне значення для покращення соціального самопочуття.

О. Ворохаєв зазначає, що здоров'я є загальнолюдською цінністю, наголошує саме на фізичній, соціальній та психологічній гармонії особистості, соціальне здоров'я вважає складовою соціалізації [1, с. 18]. Важливим у формуванні соціального здоров'я здобувачів освіти вбачаємо у дослідженні вченого констатацію його бачення на важливості формування соціальної складової здоров'я особистості: прояву здоров'язбереженості у її соціальній активності, розвитку культури здоров'я, гармонії у відносинах з собою, з оточуючими та природою [1, с. 21].

Н. Тимошенко, досліджуючи соціальне здоров'я як складову благополуччя особистості, висвітлює його через складові: соціальну взаємодію та підтримку; соціальне розуміння; уможливлення участі приймати рішення у власному житті; економічному статусі та доступі до ресурсів; середовище та побутові умови; доступі до медицини та освіти; соціальну інклюзію; соціокультурні та релігійні цінності [10, с. 702].

Формування соціального здоров'я здобувачів освіти у соціокультурному середовищі прямолінійно залежить від соціального здоров'я особистості, родини, громади, нації. На думку вченого Ю. Мельника, «соціально-педагогічна система формування соціального здоров'я особистості» є інваріантною соціальною системою зі спеціально-організованою соціально-педагогічною діяльністю забезпечення формування соціального здоров'я особистості у соціокультурному середовищі з врахуванням її вікових та індивідуальних особливостей [8].

Т. Літвінова досліджуючи здоров'язбереження здобувачів освіти, концентрує увагу на системності формування наукових знань про аспекти соціального здоров'я особистості, на важливості розвитку здатностей його збереження в соціокультурному середовищі. Вчена складовими системи здоров'язбережувальної освіти вважає фізичне, розумове, психогігієнічне, моральне, екологічне, гендерне, статеве виховання [4]. Складові здоров'я перебувають у діалектичному зв'язку: фізичне – психічне – соціальне – духовне. Багатовимірність поняття «соціальне здоров'я» полягає у [3]: здатності до емоційної стійкості та інтеграції у суспільство; спроможності налагоджу-

вати здорові міжособистісні стосунки; готовності до активної участі у колективі та громаді.

Формування соціального здоров'я здобувачів освіти відбувається у площині внутрішніх (мотиваційної, когнітивної, афективної, ціннісної, поведінкової) [8] та зовнішніх (академічні досягнення здобувачів освіти щодо збереження та зміцнення здоров'я) [9] складових здоров'язбереження.

Формування соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності забезпечується аксіологічним, гносеологічним, когнітивним та діяльнісно-вольовим компонентами. Акмеологічний компонент забезпечує усвідомлення здобувачами освіти цінностей феномену здоров'я та переконання у необхідності здоров'язбереженості. Гносеологічний забезпечує формування соціокультурної та здоров'язбережувальної компетентностей, здібностей та здатностей, умотивованим інтересом та готовністю до здоров'язбереження. Когнітивний компонент усистемлює здобуті особистістю знання про соціальне здоров'я, досвід здоров'язбереження, про сутність прав та безпеки людини у соціумі, про правила комунікації з суспільством та індивідуумом. Діяльнісно-вольовий компонент сприяє формуванню готовності здобувачів освіти до здійснення усвідомленого вибору поведінки, прийняття рішень та оцінювання наслідків на основі сформованого світогляду й самосвідомості, прагнення до збереження соціального здоров'я, контролю результатів для саморозвитку та самоудосконалення.

Формування компонентів соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності забезпечується функціями (табл. 1): діагностичною, інформаційно-комунікативною, адаптивною, рефлексивною, соціокультурною, інтеграційною, формувальною.

Формування соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності має здійснюватися з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей з залученням різних соціальних інститутів суспільства, державних/приватних програм та проєктів, з використанням засобів масової інформації, з впровадженням законодавчих й нормативно-правових актів держави, морально-етичних норм, традицій тощо.

Завдання закладів освіти навчити їх здобувачів, у постійних викликах мінливого екосередовища, формувати соціальне здоров'я, проєктуючи індивідуально-освітню траєкторію.

Індивідуально-освітня траєкторія формування соціального здоров'я полягає у персоналізації шляху реалізації потенціалу здобувача освіти з урахуванням його зацікавленості, потреб, мотивів, бажання, здібностей, можливості, готовності та здоров'язбережувальної компетентності. Процес персоналізації шляху реалізації індивідуально-освітньої траєкторії формування соціального здо-

ров'я здобувачем освіти ґрунтується на виборі: форм, видів та темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності, освітніх програм, вибіркових освітніх компонентів, методів та форм навчання, технологій та засобів навчання. Реалізація індивідуально-освітньої траєкторії відбувається через індивідуальний навчальний план [2].

Важливою підтримкою у процесі персоналізації шляху реалізації індивідуально-освітньої траєкторії формування здоров'язбереження здобувачів освіти є «мережеве навчання» з розгалуженою сіттю зв'язків-підтримки, а саме співпраця закладів освіти зі стейкхолдерами: рекреаційними комплексами, заповідниками, фермами, ботанічними садами, музеями, бібліотеками, науковими установами, мережею закладів сфери культури та креативних індустрій. Організація «мережевого навчання» забезпечує практико-орієнтоване формування соціального здоров'я здобувачів освіти через залучення різних інституцій, які забезпечує стейкхолдерський підхід у освітній діяльності.

Висновки. Компаративне обґрунтування аспектів формування соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності уможливило означити соціально-педагогічні умови:

- залучення у інформаційно-освітнє середовище закладів освіти соціальних інститутів суспільства: наукові установи, закладів освіти, медицини, центрів реабілітації, регіональних та територіальних громад, громадських організацій, закладів дозвілля та оздоровлення;

- організація освітньої діяльності науково-педагогічними працівниками, з екологоспрямованим та здоров'язбережувальним змістовим наповненням соціокультурного середовища з врахуванням індивідуальних потреб та можливостей здобувачів освіти;

- створення сприятливого мікроклімату задля персоналізації індивідуальної освітньої траєкторії формування соціального здоров'я усіх суб'єктів освітньої діяльності [4];

- організація практико-орієнтованого «мережевого навчання» з залученням стейкхолдерів у освітню діяльність;

- організація діагностичної, інформаційно-комунікативної, адаптивної, рефлексивної, соціокультурної, інтеграційної, формувальної функцій організації соціокультурного середовища з врахуванням компонентів формування соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності: аксіологічного, гносеологічного, когнітивного та діяльнісно-вольового.

Заклади вищої освіти задля формування соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності повинні організувати соціокультурне середовище з залученням стейкхолдерів та створити умови для забезпечення їх індивідуальної освітньої траєкторії розвитку та саморозвитку здоров'язбережувальної компетентності.

Таблиця 1

Функції формування соціального здоров'я здобувачів освіти у освітній діяльності

Функція	Семантична характеристика
Діагностична	спрямована на моніторинг розвитку здобувачів освіти на основі прогностичного контролю, узгодження зусиль та дій педагога відповідно до їх природних можливостей
Інформаційно-комунікативна	трансляція здорового способу життя через досвід наукових шкіл, наслідування традицій, ціннісних орієнтацій, які сприяють дбайливому ставленню до власного здоров'я та життя
Адаптивна	передбачає оптимізацію стану власного організму та підвищення стійкості до стресогенних чинників природного та соціального середовища
Рефлексивна	полягає в переосмисленні попереднього особистісного досвіду щодо збереження здоров'я
Соціокультурна	полягає у сприйнятті соціальної дійсності, адаптації до фізичного та соціокультурного середовища; спрямованості на суспільну діяльність, альтруїзм, емпатію, відповідальність перед іншими, безкорисливість, демократизм у поведінці
Інтеграційна	об'єднує освітні стандарти у сфері соціокультурної діяльності, наукові концепції та традиції та народного досвіду збереження здоров'я в соціокультурному середовищі
Формувальна	на основі біологічних та соціальних закономірностей становлення особистості, спадкових якостей, які обумовлюють індивідуальні фізичні та психічні властивості

Список використаної літератури:

1. Ворохаєв О. А. Соціальне здоров'я особистості як проблема здоров'язбереження. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 6 (162) / Нац. ун-т «Черн. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2020. С. 18–22. (Серія: Педагогічні науки).
2. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). Верховна Рада України: Законодавство України : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Літвінова Т.В. Сутність дефініції «соціальне здоров'я». Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. Вип. 1. Бердянськ : БДПУ, 2017. С. 33–38.
4. Літвінова Т.В. Педагогічні умови формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми, 2020. No 8 (102). С. 207–219.
5. Любарець В. В. Актуальність дослідження соціально-когнітивних аспектів в умовах інформаційно-освітнього середовища. / Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 березня – 14 квітня 2024 року. Львів Торунь : Liha-Pres, 2024. С. 189–191.
6. Liubarets V., Zinkova I., Zemlina Y., Voroshylova H., & Tymeichuk A. (2022). The development of creative tourism in Ukraine and globally during the COVID-19 pandemic. *Turyzm*, 32(2), 145–161.

7. Міністерство освіти і науки України. Експертне коло з оновлення соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі. 10 квітня 2025 року. URL: <https://mon.gov.ua/news/mon-provelo-ekspertne-kolo-z-onovlennia-sotsialnoi-ta-zdoroviazberezhuvalnoi-osvitnoi-haluzi>
8. Мельник Ю. Б. Соціально-педагогічні засади формування культури здоров'я в учнів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Харк. держ. акад. культури. Харків, 2010. 346 с.
9. Омельчук О. В., Білик В. Г., Книш С. І. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців з фізичної рекреації та вчителів основ здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) 4 (149) (2022): 118–122.
10. Тимошенко Н. Є. Соціальне здоров'я як складова соціального благополуччя. // Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»): журнал. 2024. № 3(31). С. 693–704.

Liubarets V., Verovkina Z., Vasylieva H. Formation of social health of students in educational activities

The article focuses on one of the current problems: the formation of social health of education seekers in educational activities. The identified contradictions between the demand of society for a socially healthy personality and the low level of formation of social health of youth, the lack of appropriate provision of educational activities, determined the purpose of the study: to theoretically substantiate the aspects of the formation of social health of education seekers in educational activities. According to the comparative analysis of scientific and practical achievements of philosophy, pedagogy, psychology, medicine in the study of social health of education seekers, the multidimensionality of the studied concept was stated: the ability to emotional stability and integration into society; the ability to establish healthy interpersonal relationships; readiness for active participation in the team and community. The recommendations of the «Expert Circle on the Renewal of the Social and Health-Preserving Educational Sector» are highlighted, with an emphasis on the implementation of the socio-emotional educational process at all levels of education, the development of innovative methodological support for scientific and pedagogical workers. The focus is on the axiological, epistemological, cognitive and activity-volitional components of the formation of social health of education seekers in educational activities. The main functions of the formation of social health of education seekers in educational activities are highlighted: diagnostic, informational-communicative, adaptive, reflective, socio-cultural, integrational, formative. Attention is paid to the implementation of an individual educational trajectory of the formation of social health in educational activities in order to personalize the path of realizing the potential of the education seeker, considering his interest, needs, motives, desires, abilities, opportunities, readiness and health-preserving competence. The importance of organizing «network learning» for the formation of social health of education seekers through the involvement of various institutions that provide a stakeholder approach in educational activities is noted.

Key words: social health, health protection, education seekers, formation, criteria, functions, educational activity, individual educational trajectory, «network learning».

УДК 376-056.26:616.831

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.7>

І. В. Самойлова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

В. В. Кулешова

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри освітніх технологій та охорони праці
Бахмутського навчально-наукового професійно-педагогічного інституту
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

В. В. Мальована

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітніх технологій та охорони праці
Бахмутського навчально-наукового професійно-педагогічного інституту
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ І ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Стаття присвячена проблемі вивчення взаємозв'язку батьків дітей, які мають особливі освітні потреби та роботи команди психолого-педагогічного супроводу в умовах воєнного стану. Нами було проаналізовано зміст і завдання роботи усіх фахівців команди психолого-педагогічного супроводу з дітьми з особливими освітніми потребами. Головне завдання тісної співпраці команди полягає не лише в підтримці дитини у засвоєнні освітньої програми, а й у запобіганні проблем, що можуть виникнути в її особистісному розвитку та вихованні. Розглянуто у науковій літературі поняття психолого-педагогічний супровід, діти з особливими освітніми потребами, дистанційне навчання.

Особливу увагу було приділено взаємозв'язку батьків дітей з особливими освітніми потребами та педагогів, де батьки приймають активну участь в організації освітнього процесу в умовах воєнного стану. Зазначено про засоби розвитку психолого-педагогічної компетентності батьків завдяки тісній співпраці з командою психолого-педагогічного супроводу. Вони здійснюють супровід дитини вдома, надають необхідну інформацію про особливості розвитку дитини та беруть активну участь у розробці індивідуальної програми розвитку. Тому нами було розглянута тісна співпраця команди психолого-педагогічного супроводу, залучення батьків та налаштування зворотного зв'язку.

В умовах воєнного стану більшість сфер надання послуг перейшли до дистанційного формату. Вплинув даний перехід і на роботу команди психолого-педагогічного супроводу у підтримці дітей з особливими освітніми потребами, проведення комплексної оцінки розвитку та надання корекційно-розвиткових занять, що є надзвичайно важливими для розвитку дітей, успішної адаптації та соціалізації.

Підтримка дітей з особливими освітніми потребами, проведення комплексної оцінки розвитку та проведення корекційно-розвиткових занять є надзвичайно важливими для розвитку дітей, успішної адаптації та соціалізації. В сучасних реаліях дана проблема постала дуже гостро, оскільки, на вимогу часу, більшість послуг було переведено в дистанційний формат.

Проведений аналіз науково-педагогічної та спеціальної літератури показав, що процес дистанційного навчання здійснюється при безпосередній взаємодії усіх учасників освітнього процесу та надає можливості використовувати багаторівневі варіації завдань при використанні технічних засобів навчання.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, команда психолого-педагогічного супроводу, дистанційне навчання, адаптація, соціалізація.

Постановка проблеми. На сучасному етапі завдання якісної освіти в онлайн та офлайн форматі вимагає від фахівців розробки нових методик та впровадження їх в освітній процес. Під час воєнного стану пріоритетною метою всіх закладів

освіти є створення безпечних умов для навчання. Якщо в навчальному закладі неможливо створити безпечні умови для всіх учасників освітнього процесу, навчання в офлайн-форматі не проводиться. Неможливість врахувати різні аспекти

життя впливає на можливість проведення очних занять команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Тому вивчення проблеми організації роботи команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в обмежених умовах, зокрема в умовах війни, є надзвичайно важливим і актуальним.

Підтримка дітей з особливими освітніми потребами, проведення комплексної оцінки розвитку та проведення корекційно-розвиткових занять є надзвичайно важливими для розвитку дітей, успішної адаптації та соціалізації. В сучасних реаліях дана проблема постала дуже гостро, оскільки, на вимогу часу, більшість послуг було переведено в дистанційний формат.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За результатами аналізу спеціальної та психолого-педагогічної літератури можна відзначити, що багатьма вченими відзначено, про існуючі проблеми дистанційного навчання у закладах освіти. У наукових дослідженнях висвітлено як переваги, так і недоліки цієї форми роботи. Впровадження і розвиток особливостей дистанційного навчання у закладах освіти розглядали М. Атамась, Д. Дзвінчук, О. Ємчик, О. Задорожна, Л. Зімакова, О. Косенчук, Н. Лазарович, Л. Ляхощка, В. Успенко та ін. Автори відзначають, що процес дистанційного навчання здійснюється при безпосередній взаємодії усіх учасників освітнього процесу та надає можливості використовувати багаторівневі варіації завдань при використанні технічних засобів навчання [6].

У наукових дослідженнях Ю. Рібцун, А. Колупаєва, О. Таранченко приділяє багато уваги проблемі підтримки дітей в умовах дистанційного навчання. Останнім часом в сфері їх інтересів переважає проблема підтримки та надання послуг у воєнний та післявоєнний періоди.

На сучасному етапі на практиці недостатньо розроблені методики навчання дітей в онлайн форматі, що призводить до зниження якісного засвоєння навчального матеріалу. Тому необхідно приділити більш уваги до вивчення проблеми дистанційного навчання у закладах освіти та особливостей взаємодії учасників навчально-виховного процесу під час воєнного стану.

Мета статті полягає у дослідженні змін взаємодії батьків дітей, які мають особливі освітні потреби і вчителів початкової школи в умовах воєнного стану та шляхи налагодження співпраці.

Виклад основного матеріалу. З метою забезпечення ефективності освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами (далі ОПП), які здобувають освіту в закладах загальної середньої освіти школи. Тому психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами є ключовим фактором для навчання та розвитку,

незалежно від віку дітей, особливостей психофізичного розвитку, а також формату і умов отримання освіти. Науковці розглядають поняття психолого-педагогічний супровід, як комплексну систему заходів з організації освітнього процесу і розвитку дитини [1].

У наукових дослідженнях А. Колупаєва, О. Таранченко зазначають, що психолого-педагогічний супровід дітей з ООП є міждисциплінарною технологією, бо до його реалізації залучені фахівці різних профілів, а сам процес реалізації потребує комплексних підходів та узгоджених дій [2, с. 133].

С. Міронова у наукових роботах розкриває проблему формування професійної компетентності вчителів початкової школи інклюзивних закладів; пропонує звернути увагу на проблему диференційованого підходу до формування спеціальної підготовки команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Автор звертає увагу на важливість диференційованої підготовки педагогів, які входять до складу команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивних закладів освіти та наголошує на ефективності дослідження проблеми формування професійної компетентності вчителів початкової школи, які є активними учасниками інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами [4, с. 10].

Аналіз зарубіжного досвіду впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з інвалідністю доводить, що провідна роль у цьому процесі належить державі, при цьому політика держави відносно осіб з інвалідністю будується на рівноправності та гарантіях спеціальних прав для забезпечення їх життєдіяльності.

Саме інклюзивна освіта, на думку одного з провідних канадських дослідників, Т. Лоремана, найбільше сприятиме: розвитку здібностей дитини; визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятою «нормою»; задоволенню особливих потреб; створенню системи підтримки; функціональному підходу до лікування та навчання; участі батьків у лікуванні та навчанні їхніх дітей [9, с. 9].

Команда психолого-педагогічного супроводу є важливим лацюжком якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами в школі. Вона відповідає за розробку індивідуальної програми розвитку дитини, моніторинг її виконання, внесення корективів в ході її реалізації, створення умов для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище та підтримку вчителів у організації інклюзивного навчання.

В основі роботи команди супроводу знаходиться дитина, її інтереси, повага до індивідуальних особливостей, збереження конфіденційності та запобігання дискримінації і порушенню прав.

Ці цілі можна досягти лише завдяки командній роботі школи, за активної участі батьків дітей з особливими освітніми потребами, а також фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та інших установ.

Завдання команди полягає не лише в підтримці дитини у засвоєнні освітньої програми, а й у запобіганні проблем, що можуть виникнути в її особистісному розвитку та вихованні. Команда супроводу також допомагає вирішувати актуальні питання виховання і соціалізації, зокрема, проблеми, пов'язані з вибором освітнього та професійного шляху, порушеннями емоційно-вольової сфери, а також у налагодженні стосунків з однолітками, вчителями та батьками. Крім того, команда сприяє розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогів і батьків.

Команда психолого-педагогічного супроводу формується для кожної дитини з особливими освітніми потребами, яка навчається в школі. До складу команди супроводу входять представники адміністрації навчального закладу, вчителі, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-логопед, вчитель дефектолог (з урахуванням особливостей розвитку дитини) та інші фахівці. Важливими членами команди психолого-педагогічного супроводу також є батьки дитини, які здійснюють її супровід вдома, надають необхідну інформацію про особливості розвитку дитини та беруть активну участь у розробці індивідуальної програми розвитку. За необхідності, до команди супроводу можуть бути залученими медичні працівники, фахівці служб у справах дітей та захисту населення та фахівці інклюзивно-ресурсного центру. Команда психолого-педагогічного супроводу має доступ до конфіденційної інформації про дитину, її особливості розвитку та медичні дані тощо [6].

Адміністрація закладу має сформувати команду психолого-педагогічного супроводу, призначити відповідальних осіб, контролює виконання висновку ІРЦ, бере участь у створенні та контролює виконання індивідуальної програми розвитку (ІПР), залучає додаткових фахівців і координує співпрацю з батьками.

Практичний психолог, як член команди супроводу, має вивчати стан психічного розвитку дітей з ООП, забезпечити психологічний супровід дитини, надання корекційних послуг, консультування та проведення просвітницьких заходів з педагогічними працівниками та батьками.

Функціями соціального педагога є підтримка дитини та її родини, виявлення соціальних проблем, вивчення соціальних умов розвитку дитини, допомога в адаптації до колективу, інформує про додаткові можливості розвитку та захист прав дитини.

Вчителі-дефектологи, як члени команди супроводу мають вивчити рівень психофізіологічного

розвитку дитини, надавати необхідні корекційно-розвиткові послуги, забезпечити моніторинг досягнень у відповідній сфері, надавати консультації педагогам і батькам щодо необхідних адаптацій та використання навчальних методик.

Вчителі забезпечують реалізацію індивідуальної програми розвитку у повсякденному навчанні, підготовку інформації для засідань Команди супроводу про сильні та слабкі сторони дитини, створення індивідуального навчального плану, інформують команду про успіхи дитини, разом з іншими членами команди проводять моніторинг досягнутих цілей та створюють сприятливе навчальне середовище для успішного оволодіння певними навичками. Асистент вчителя допомагає в організації навчального процесу, проводить спостереження за дитиною, бере участь у створенні ІПР та її реалізації, адаптує навчальні завдання та матеріали відповідно до можливостей дітей з ООП та надає батькам інформацію про особливості розвитку дитини.

Функціями батьків дитини з особливими освітніми потребами в команді супроводу є надання інформації про дитину, активна участь у розробці індивідуальної програми розвитку (ІПР) та створення умов для навчання, виховання і розвитку дитини з ООП.

Медичний працівник повинен інформувати членів Команди супроводу про стан здоров'я дитини та збирати додаткову інформацію від батьків чи закладу охорони здоров'я про стан здоров'я дитини [5].

Під час засідань команди психолого-педагогічного супроводу всі рішення, які були ухвалені на засіданні, оформлюються у вигляді протоколу, який веде секретар. В умовах дистанційного формату виникла проблема ведення протоколу для дитини з першим рівнем підтримки. Саме тому важливою є розробка стандартної форми протоколу для засідань команди супроводу, зокрема для фіксації наявності у дитини з особливими освітніми потребами (ООП) першого рівня підтримки.

У період воєнного стану засідання команди супроводу можуть проводитися в онлайн-форматі або в очно-дистанційному режимі.

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та висновку інклюзивно-ресурсного центру, що містить дані про проведену комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.

Додаткові психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття для дітей з ООП, які навчаються в інклюзивних групах, а також спеціальні засоби корекції психофізичного розвитку, що допомагають засвоїти навчальну програму, фінансуються за рахунок субвенцій з державного

бюджету, які надходять до місцевих бюджетів для підтримки осіб з ООП.

Директор школи має забезпечити створення інклюзивного середовища з урахуванням всіх потреб дітей з ООП. Поняття «інклюзії» передбачає формування відповідного середовища, активної участі всіх учасників освітнього процесу, а також якісної організації та планування. Фахівці команди супроводу мають створити безпечне середовище для дитини з ООП, яке сприятиме розвитку її потенційних можливостей. Однією з ключових умов для створення інклюзивного середовища є підготовка педагогічних працівників закладу освіти та їх готовні до надання послуг, залученість батьків до впровадження інклюзії в освіті [4, с. 20].

В сучасних умовах дії правового режиму воєнного стану взаємодія фахівців команди психолого-педагогічного супроводу з батьками учнів з ООП є найбільш актуальною та має необхідність, оскільки діти з особливими освітніми потребами належать до найвразливішої категорії населення. У період воєнного стану засідання команди супроводу можуть проводитися в онлайн-форматі або в очно-дистанційному режимі.

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та висновку інклюзивно-ресурсного центру, що містить дані про проведену комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.

В умовах війни більшість корекційно-розвиткових послуг надається дистанційно, тому важливою умовою для збільшення якості їх надання є наявність доступної інформаційної, матеріально-технічної бази та інфраструктури, що постраждала від дій країни-агресора в багатьох регіонах. Тому на цьому етапі особливо важливим є обмін досвідом та напрацювання.

Не менш важливим є забезпечення адаптації здобувачів освіти з ООП, до нових умов навчання під час воєнного стану. У цей складний період важливо гарантувати право кожної дитини на безперервне отримання освіти, незалежно від її місця перебування, а також забезпечити доступ до психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

За офіційними даними, станом на 2025 рік в Україні пошкоджено 3798 закладів освіти, з яких 365 було повністю зруйновано. Станом на ранок 14 квітня 2025 року, за офіційною інформацією ювенальних прокурорів, в Україні внаслідок повномасштабної збройної агресії РФ 618 дітей загинули та понад 1884 зазнали поранень різного ступеня тяжкості [4].

Багато дітей, які перебувають на тимчасово окупованих територіях або на територіях ведення активних бойових дій, потребують педагогічної,

а особливо, психологічної підтримки, тому якість та обсяг надання корекційних послуг збільшилися. Для цих категорій дітей послуги надаються в дистанційному форматі. Під час повітряних тривог або блекаутів заняття перериваються або відсутні, що викликає негативні емоції в дітей.

Для більшості дітей проведення корекційних занять в дистанційному форматі є викликом, оскільки вимагає високої концентрації на технічних засобах та високої якості інтернету. Проведення корекційно-розвиткових занять значною мірою залежить як від підготовки фахівців, так й від готовності батьків брати участь в ході занять.

Також важливо інформувати батьків про способи допомоги дітям у подоланні негативних наслідків травмуючих подій та адаптації до нових життєвих обставин. Для цього практичні психологи повинні здійснювати постійне спостереження за дітьми, а вихователі – враховувати результати моніторингу психічного стану дітей у своїй освітній діяльності. Крім того, необхідно організовувати емоційно підтримуючу мовленнєву комунікацію та використовувати індивідуально підібраний комплекс технологій психологічно-педагогічного супроводу.

Висновки і пропозиції. Організація роботи команди психолого-педагогічного супроводу та надання корекційно-розвиткових послуг в сучасних реаліях має багато викликів. Якість надання послуг значною мірою залежить від рівня підготовки фахівців та вміння працювати в критичних умовах, від залученості батьків до процесу, технічної оснащеності та умов, в яких перебувають фахівці та діти. В умовах воєнного стану обсяг надання психолого-педагогічних послуг збільшився. Для успішного їх проведення важлива тісна співпраця між членами команди психолого-педагогічного супроводу, а особливо залучення батьків та налаштування зворотного зв'язку. Отже, виникає потреба в пошуках технологій задоволення різних освітніх потреб учнів початкової школи з інклюзивним навчанням. Диференційоване викладання, орієнтоване на потреби учнів, надзвичайно перспективне у навчанні розмаїтого учнівського колективу, в тому числі й дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаної літератури:

1. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник. Київ. 2020. 208 с.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ. 2023. 192 с.
3. Король А. В. Технологія «Фідбек» як засіб співпраці вчителя-логопеда з батьками. *Вихователь*

- методист дошкільного закладу. Київ. 2016. № 11. С. 51–58.
4. Миронова С. П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 5–10.
 5. Освіта під загрозою: сторінка розділ сайту Міністерства освіти та науки України. 2025 рік. URL: <https://saveschools.in.ua/> (дата звернення: 29 квітня 2025 року).
 6. Про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: положення Кабінету Міністрів України від 08.06.2018 № 609. Законодавство України. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> (дата звернення: 29 квітня 2025 року).
 7. Садова І. І. Організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами: стаття. Гуманітарний форум, 1(1). Київ, 2023. С. 28–34. URL: [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-5GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-5GF) (дата звернення: 29 квітня 2025 року).
 8. Loreman T. *Pedagogy for Inclusive Education*. 2017. URL: <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148>

Samoilova I., Kuleshova V., Malovana V. Interaction between parents of children with special educational needs and primary school teachers under martial law

The article is devoted to the problem of studying the relationship between parents of children with special educational needs and the work of the psychological and pedagogical support team in martial law conditions. We analyzed the content and tasks of the work of all specialists of the psychological and pedagogical support team with children with special educational needs. The main task of close cooperation of the team is not only to support the child in mastering the educational program, but also to prevent problems that may arise in his personal development and upbringing. The concepts of psychological and pedagogical support, children with special educational needs, distance learning are considered in the scientific literature.

Special attention was paid to the relationship between parents of children with special educational needs and teachers, where parents take an active part in organizing the educational process in martial law conditions. The means of developing the psychological and pedagogical competence of parents through close cooperation with the psychological and pedagogical support team are indicated. They provide support to the child at home, provide the necessary information about the child's development and take an active part in developing an individual development program. Therefore, we considered close cooperation between the psychological and pedagogical support team, involving parents and setting up feedback.

Under martial law, most areas of service provision have switched to a remote format. This transition also affected the work of the psychological and pedagogical support team in supporting children with special educational needs, conducting a comprehensive development assessment and providing corrective and developmental classes, which are extremely important for children's development, successful adaptation and socialization.

Supporting children with special educational needs, conducting a comprehensive development assessment and conducting corrective and developmental classes are extremely important for children's development, successful adaptation and socialization. In modern realities, this problem has become very acute, since, due to the demands of the time, most services have been transferred to a remote format.

The analysis of scientific, pedagogical and special literature showed that the distance learning process is carried out with direct interaction of all participants in the educational process and provides the opportunity to use multi-level variations of tasks when using technical means of learning.

Key words: children with special educational needs, psychological and pedagogical support team, distance learning, adaptation, socialization.

УДК 378.147:[351.743:796](477)(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.8>

О. В. Хацяук

заслужений тренер України,
начальник кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної
підготовки і спорту – начальник фізичної підготовки і спорту
Київського інституту Національної гвардії України

Ю. В. Самсонов

кандидат технічних наук, доцент,
заступник начальника факультету логістики
з навчальної роботи – начальник навчальної частини
Національної академії Національної гвардії України

А. Є. Бутенко

старший викладач кафедри фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут

О. В. Коломієць

старший викладач кафедри державної безпеки
та управління оперативного факультету
Національної академії Національної гвардії України

В. М. Подрушняк

старший викладач кафедри спеціальної фізичної
та бойової підготовки
Національної академії Служби безпеки України

УДОСКОНАЛЕННЯ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ В УМОВАХ ПОЛЬОВИХ ВИХОДІВ

У статті розглядається питання підвищення витривалості курсантів та курсанток вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України в умовах довготривалих польових виходів. Основною метою дослідження є наукове обґрунтування та розроблення програми удосконалення витривалості, яка враховує специфіку службово-бойової діяльності та інтенсивність польових навантажень учасників освітнього процесу.

Витривалість є однією з домінуючих фізичних якостей, яка забезпечує ефективність, надійність та професійну компетентність майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України в процесі виконання завдань за призначенням. Крім цього, збалансований та систематичний її розвиток (удосконалення) забезпечує: готовність до дій в екстремальних умовах, підвищення бойової готовності підрозділів, зниження ризику травм і захворювань, психологічну стійкість до впливу несприятливих факторів службово-бойової діяльності та формування лідерських якостей.

В умовах повномасштабної війни в Україні, трансформації форм і методів ведення бойових дій та зростаючих вимог до професійної підготовки військовослужбовців різних категорій та вікових груп, польові виходи стали не просто елементом навчального процесу але й важливою складовою бойової готовності майбутніх офіцерів. Необхідно виділити, що сучасні бойові дії відмічаються динамічністю та технологічністю. У свою чергу, польові виходи дозволяють: моделювати бойові ситуації з урахуванням реальних викликів, адаптувати курсантів та курсанток до зміни обстановки, відпрацювати дії вночі, в поганих погодних умовах, під час тривалих переміщень. Теоретичні знання без практики не забезпечують готовності до реального бою.

В процесі дослідно-аналітичної роботи застосовано сучасний комплекс методів дослідження, зокрема: аналіз та узагальнення науково-методичної (спеціальної) літератури, моделювання, педагогічне спостереження, анкетування та опитування, педагогічне тестування, фізіологічне тестування. Крім цього, використано особистий досвід організації системи фізичної та спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців різних категорій (вікових груп), а також досвід бойових дій.

Беручи до уваги досвід бойових дій, результати моніторингу науково-методичної (спеціальної) літератури, членами науково-дослідної групи розроблено програму удосконалення витривалості курсантів та курсанток вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України в умовах довготривалих польових виходів. Отримані результати можуть бути впроваджені

в систему фізичної та спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів і стати підґрунтям для подальших досліджень у галузі військової педагогіки та фізичної підготовки.

Ключові слова: витривалість, військово-прикладні навички, готовність, дослідження, компетентності, майбутні офіцери, програма, спеціальна фізична підготовка, фізичний розвиток.

Постановка проблеми. Сучасні умови функціонування інституцій сектору безпеки і оборони України вимагають від майбутніх офіцерів високого рівня фізичної готовності, зокрема розвитку витривалості, яка відіграє важливу роль в процесі службово-бойової діяльності представників досліджуваної категорії.

Повномасштабна війна, зростання інтенсивності бойових дій, часті зміни обстановки, а також нестача ресурсів і необхідність тривалого перебування в умовах віддалених полігонів або польових таборів вимагають цілеспрямованого розвитку саме витривалості як базової фізичної якості. Водночас існуючі програми фізичної підготовки у вищих військових навчальних закладах інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ) не завжди враховують актуальні виклики воєнного часу, гендерні особливості курсантів та курсанток, а також фізіологічні та психологічні особливості функціонування організму військовослужбовців різних категорій (вікових груп) під час тривалих психофізичних навантажень.

На наш погляд, проблема полягає в недостатньому науково-обґрунтованому підході до розроблення й впровадження спеціалізованих тренувальних програм, спрямованих на підвищення витривалості саме в умовах довготривалих польових виходів. Це створює ризик неготовності майбутніх офіцерів до тривалих психофізичних навантажень, знижує ефективність освітнього процесу (бойової готовності) та впливає на безпеку особового складу. Це у свою чергу потребує створення програми, яка б системно, технологічно та ефективно формувала витривалість курсантів і курсанток вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) відповідно до вимог та реалій сьогодення.

Дослідження виконано відповідно до плану ініціативної науково-дослідної роботи на тему «Розвиток та удосконалення витривалості в процесі довготривалих польових виходів», шифр – «Е.Ф.С.»).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях все більше уваги приділяється підвищенню ефективності фізичної та спеціальної фізичної підготовки курсантів та курсанток ВВНЗ інституцій СБОУ, особливо в умовах, наближених до бойових. Аналіз наукових (бойових) публікацій 2020–2025 рр. свідчить про актуальність проблеми розвитку витривалості в системі професійної військової освіти.

Більшість дослідників (О. Керницький [1], Є. Камалов [2], В. Мельник, М. Данилюк, П. Поцілуйко [3], Т. Носкова, К. Трішин, В. Головка

[4]) зазначають, що тривале перебування в польових умовах негативно впливає на фізичний стан курсантів та курсанток, зокрема на рівень витривалості. Саме в цих умовах виявляється різке падіння працездатності, зниження функціональної готовності та зростання психофізичного навантаження.

Дослідження учених: М. Логвиненка [5], Р. Ковальчука, П. Жучи [6], М. Medvid, О. Khatsaiuk, К. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, M. Borovyk [7], В. Рефель [8] показують, що ефективність програм фізичної та спеціальної фізичної підготовки значно зростає при адаптації до гендерних та індивідуальних особливостей курсанток ВВНЗ. Впровадження модулів функціонального тренінгу та інтервальних навантажень дало суттєвий приріст у витривалості жінок-військовослужбовців.

У свою чергу, наукові публікації: О. Khatsaiuk, М. Medvid, В. Maksymchuk, О. Kurok, Р. Dziuba (та інш.). [9], О. Хацаюка, С. Гіренка, Д. Ванюк, В. Волянського, К. Задорожного (та інш.) [10], А. Мельнікова, В. Шинкарука, Я. Демкова [11], С. Палевича, І. Шлямара, П. Садовського [12], підтверджують той факт, що поєднання загальнорозвивальних вправ із прикладними (біг із вантажем, орієнтування, подолання смуги перешкод, заходи фізичного впливу, сили) забезпечує стабільний розвиток спеціальної витривалості навіть у довготривалих польових умовах.

Низка дослідників: А. Jones, A. Vanhatalo [13], M. Garnacho-Castaño, A. Albasa, N. Serra-Payá, M. Bataller, R. Felú-Ruano (та інш.) [14], А. Дяченко, Ю. Шкребтій, Є. Ченьцін [15], звертають увагу на доцільність використання біометричних показників (ЧСС, VO₂max, рівень лактату) для контролю ефективності програм витривалості. Ці методи дозволяють індивідуалізувати навантаження і своєчасно виявляти перевтому.

Вивчення зарубіжного досвіду (С. Глазунов [16], О. Петрачков, І. Беліков, Н. Вербин, Ю. Фіногенов [17], О. Петрачков [18]), свідчить, що у країнах НАТО (інших військових «блоків») активно впроваджуються програми польового тренінгу з акцентом на адаптацію до стресу, витривалість і командну взаємодію у змодельованих екстремальних умовах службово-бойової діяльності (СБД).

Аналіз науково-методичної літератури вказує на:

- 1) високу потребу в адаптивних програмах розвитку витривалості;
- 2) доцільність впровадження індивідуалізованих тренувальних моделей;
- 3) необхідність моніторингу фізіологічних показників;

4) важливість врахування статевих і психологічних особливостей курсантів та курсанток ВВНЗ.

Ці результати формують наукове підґрунтя для розроблення ефективної, багатофакторної програми підвищення витривалості курсантів та курсанток ВВНЗ у реаліях сьогодення.

Мета статті. Головною метою дослідження є розроблення програми удосконалення витривалості курсантів та курсанток вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України в умовах довготривалих польових виходів.

Під час теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи були використані наступні методи: аналіз та узагальнення науково-методичної (спеціальної) літератури, моделювання, педагогічне спостереження, анкетування та опитування, педагогічне тестування, фізіологічне тестування. Крім цього, використано особистий досвід організації системи фізичної та спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців різних категорій (вікових груп), а також досвід бойових дій.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи наукові праці дослідників (практиків): М. Логвиненка [5], О. Khatsaiuk, M. Medvid, B. Maksymchuk, O. Kurok, P. Dziuba [9], С. Палевича, І. Шлямара, П. Садовського [12], А. Дяченко, Ю. Шкретія, Є. Ченьціна [15], членами науково-дослідної групи встановлено, що розроблення програм фізичної (спеціальної фізичної) підготовки для майбутніх офіцерів має свою специфіку, яка обумовлена особливостями СБД, високими вимогами до витривалості, сили, стресостійкості та лідерських

якостей. Крім цього, серед головних особливостей доцільно виокремити наступні (див. табл. 1).

Аналізуючи вище викладене, доцільно констатувати, що сучасні програми фізичної (спеціальної фізичної) підготовки майбутніх офіцерів інституцій СБОУ мають бути науково-обґрунтованими, адаптованими до умов сучасної війни, інтегрованими з бойовими елементами і спрямованими на формування комплексної функціональної витривалості, сили, спритності та психологічної готовності до дій в екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

Однією з найважливіших складових професійної підготовки офіцерських кадрів для потреб інституцій СБОУ є фізична підготовленість, зокрема витривалість – основна фізична якість, що визначає здатність військовослужбовця ефективно діяти в умовах тривалого психофізичного навантаження, обмеженого відпочинку, нестачі ресурсів та високої бойової інтенсивності. Необхідно виділити, що в реаліях сьогодення, коли українські захисники та захисниці діють у надзвичайно складних і тривалих бойових умовах, набула особливої актуальності потреба в глибокій трансформації змісту та методичного наповнення системи фізичної підготовки представників досліджуваної категорії.

Сучасні методики повинні відповідати не лише нормативам з фізичної підготовки але й бути адаптованими до майбутньої моделі виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах СБД, зокрема із урахуванням довготривалих польових виходів, що поєднують високі

Таблиця 1

Основні складники побудови програм фізичної (спеціальної фізичної) підготовки майбутніх офіцерів

Складники	Загальна характеристика
1. Орієнтація на військову складову (професійно-прикладна підготовка).	Програма повинна формувати фізичні якості, які безпосередньо пов'язані із службово-бойовою діяльністю (пересування на середні та довгі відстані; подолання штучних та природних перешкод; моделювання екстремальних умов СБД; швидка зміна положення тіла, відпрацювання нормативів з бойової підготовки, тактичне пересування зі зброєю).
2. Інтеграція з бойовою підготовкою.	Програми мають включати у себе наступні елементи: тактичної підготовки; навчальних стрільб; марш-кидків; тренувань у захисному спорядженні). Це сприяє формуванню цілісної функціональної готовності до бою (забезпечення бойової готовності).
3. Адаптивність і диференціація	Необхідно враховувати: індивідуальний рівень фізичної підготовленості; гендерні особливості (особливо для курсанток); різницю в адаптації до навантажень залежно від віку та медичних показників.
4. Психофізична складова.	Програма повинна враховувати стресові фактори, вплив втоми, сну, мотивації. Важливо розвивати: стійкість до стресу; здатність діяти в умовах дефіциту ресурсів; вольові якості.
5. Використання сучасних технологій.	Сучасні технічні засоби навчання (науковий інструментарій): фітнес-трекери; відеоаналіз техніки виконання прикладних вправ; спеціальних прийомів боротьби (заходів фізичного впливу, сили); моніторинг ЧСС, VO_{2max} , HRV для регулювання навантаження.
4. Поступовість та циклічність фізичних (психофізичних) навантажень.	Важливо застосовувати етапність навантаження: етап початкової адаптації; період інтенсивного розвитку фізичних якостей (військово-прикладних навичок); етап удосконалення (поглибленого прикладного тренування); контрольні етапи (тести, змагання, польові виходи, тощо).

кардіо-навантаження, силову роботу, вестибулярну стійкість, тактичне орієнтування й когнітивну резистентність до стресу. Однак результати останніх досліджень (В. Мельник, М. Данилюк, П. Поцілуйко [3], В. Рефель [8], А. Jones, A. Vanhatalo [13], С. Глазунов [16]) засвідчують істотні прогалини у змісті чинних програм: вони базуються переважно на загальнофізичній підготовці, що не забезпечує формування необхідного рівня спеціальної витривалості. У таких програмах відсутня цілісна інтеграція реальних польових умов: біг в екіпіровці, марш-кидки з вантажем, тривале перебування у захисному спорядженні, дії при відсутності сну, в умовах гіпоксії або холодового (теплого) стресу. Крім того, ігноруються гендерні відмінності курсантів та курсанток, їх вік, початковий рівень фізичної підготовленості, що знижує ефективність однотипних фізичних навантажень.

Необхідно підкреслити, що у військовій педагогіці також бракує програм, що базуються на сучасних наукових принципах: періодизації тренувального процесу, біоадаптивного моніторингу (з використанням ЧСС, лактатного порогу, рівня VO_{2max}), тестування на психофізіологічну стійкість. Традиційно фіксуються лише результати бігу чи підтягувань на перекладині, тоді як сучасна військова служба вимагає мультикомпонентного аналізу витривалості, що охоплює й когнітивну стій-

кість до прийняття рішень в умовах втоми, втрати орієнтації, нестачі командних ресурсів, тощо.

З огляду на викладене, науково-обґрунтованою і практично доцільною є розробка експериментальної програми удосконалення витривалості, яка:

1) моделює виконання завдань за призначенням на фоні втоми та значного психофізичного навантаження в умовах тривалого польового виходу (комплексних польових занять);

2) передбачає адаптивно-модульну структуру (початковий, основний, інтенсивний та реабілітаційно-відновлювальний блоки);

3) використовує інструменти «біофідбеку» й об'єктивного контролю тренувального навантаження;

4) інтегрує тактичні елементи (робота в групі, евакуація пораненого, орієнтування в темряві);

5) дозволяє індивідуалізувати навантаження відповідно до фізіологічного типу курсанта (курсанток);

6) формує не лише фізичну витривалість але й психічну стійкість, мотивацію до виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах СБД.

Вважаємо, що впровадження експериментальної програми здатне істотно підвищити рівень бойової готовності (професійних компетентностей) майбутніх офіцерів, забезпечити відповід-

Таблиця 2

**Експериментальна програма удосконалення витривалості майбутніх офіцерів
в умовах довготривалих польових виходів**

Фаза (тижд.)	Зміст підготовки	Форми занять	Засоби та інвентар	Методи контролю	Очікувані результати
1–2 (адаптаційна).	Легкі аеробні вправи, біг до 3 км, загально-розвивальні вправи, дихальні техніки.	Ранкові фізичні зарядки, попутні фізичні тренування.	Фітнес-килимки, таймер, пульсометр.	Вимір ЧСС, суб'єктивна шкала втоми (RPE), тест Купера.	Початкова адаптація до фізичних навантажень, стабілізація серцевого ритму.
3–4 (основна).	Біг до 5 км, ТАВАТА, кросфіт-комплекси, робота з власною вагою тіла.	Колові тренування, кросфіт-тренування, інтервальні бігові сесії.	Таймер, конуси, медбол, еспан-дери.	Бігові тести, вимір VO_{2max} , анкетування самопочуття.	Покращення кардіореспіраторної витривалості, підвищення м'язового тону.
5–6 (інтенсивна).	Марш-кидки (до 10 км) з вантажем, смуга перешкод, орієнтування з картою.	Польові заняття, робота в екіпіруванні, маневрування в групі.	Рюкзаки з вантажем, карта, компас, зброя, екіпіровка, тренажерне обладнання.	GPS-трекінг, ЧСС-моніторинг, тестування до і після навантаження.	Формування спеціальної витривалості, стійкість до тривалих польових навантажень.
7 (польова).	Моделювання 48-годинного польового виходу: фізична робота, чергування, обмежене харчування.	Тактичні сценарії, командні дії, дії в умовах дефіциту сну.	Повна екіпіровка, радіозасоби, нічне спорядження.	Постійний моніторинг стану (ЧСС, суб'єктивне самопочуття, спостереження).	Сформована витривалість, готовність до екстремальних умов, згуртованість, психологічна стійкість.
8 (контрольна).	Контрольні нормативи: біг 3 км, РБ, комплексна смуга перешкод.	Індивідуальне тестування, зворотній зв'язок, відновлення.	Секундомір, смуга перешкод, ноутбук для обробки даних.	Порівняння показників "до" і "після", статистична обробка результатів.	Об'єктивна оцінка ефективності експериментальної програми, рекомендації на майбутнє.

ність стандартам сучасного бою та знизити ризики неефективного фізичного реагування в умовах екстремального навантаження. Результати її реалізації можуть стати основою для оновлення навчально-методичного забезпечення дисциплін блоку «бойової підготовки» ВВНЗ.

З огляду на вище викладене, беручи до уваги наукові концепції учених: В. Мельника, М. Данилюка, П. Поцілуйка [3], О. Khatsaiuk, М. Medvid, В. Maksymchuk, О. Kurok, Р. Dziuba (та інш.) [9], А. Мельнікова, В. Шинкарука, Я. Демкова [11], членами НДГ розроблено експериментальну програму удосконалення витривалості курсантів та курсанток вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України в умовах довготривалих польових виходів (див. табл. 2).

Таким чином, поставлені перед членами науково-дослідної групи завдання виконанні, а головну мету досягнуто.

Висновки і пропозиції. В процесі дослідно-аналітичної роботи членами науково-дослідної групи розроблено експериментальну програму удосконалення витривалості майбутніх офіцерів в умовах довготривалих польових виходів. Проведене дослідження підтвердило актуальність проблеми розвитку та удосконалення витривалості майбутніх офіцерів інституцій СБОУ в реаліях сьогодення.

Аналіз чинних програм фізичної (спеціальної фізичної) підготовки засвідчив їхню недостатню ефективність у забезпеченні «комплексної» витривалості, зокрема в умовах тривалих польових виходів, що передбачають багатодобові фізичні, психоемоційні та тактичні навантаження. Розроблена експериментальна програма розвитку та удосконалення витривалості відзначається адаптивно-модульною структурою, яка враховує етапність навчально-тренувального процесу, специфіку військової служби, індивідуальні особливості курсантів та курсанток, а також інтегрує засоби польової, функціональної та психофізіологічної підготовки.

Запропонована експериментальна програма забезпечує цілісну підготовку майбутніх офіцерів до реального бойового середовища завдяки поєднанню аеробних, інтервальних, спеціальних і тактико-орієнтованих навантажень із контролем фізіологічних показників та психоемоційного стану.

Експериментальна перевірка ефективності програми (на заключному етапі дослідження) дозволить обґрунтувати її практичне впровадження у навчально-тренувальний процес здобувачів вищої освіти ВВНЗ інституцій СБОУ, з метою підвищення бойової готовності особового складу, зниження рівня травматизму та формування готовності до дій в екстремальних умовах

службово-бойової діяльності. Окремі результати дослідження можуть бути використані для оновлення освітніх програм, методичних рекомендацій з фізичної (спеціальної фізичної) підготовки та розроблення нормативно-правової бази щодо організації навчально-тренувального процесу (бойової підготовки) у інституціях СБОУ.

Враховуючи отримані результати, членами науково-дослідної групи відпрацьовані наступні пропозиції:

1) впровадити у навчально-тренувальний процес зі спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів адаптивно-модульну програму фізичної підготовки, спрямовану на розвиток загальної та спеціальної витривалості із урахуванням реалій досвіду дій, тривалих польових виходів та психологічного навантаження;

2) передбачити у структурі багаторічної підготовки курсантів та курсанток поетапне навантаження (адаптаційне, інтенсивне, контрольне) з поступовим нарощуванням складності вправ, включаючи марш-кидки, смуги перешкод, роботу у спорядженні та виконання завдань за призначенням у темний стан доби;

3) розробити окремі тренувальні підпрограми для курсанток, які враховують статеві, анатомо-фізіологічні та психофізіологічні особливості, а також забезпечити рівний доступ до методичних ресурсів і тренувального спорядження;

4) забезпечити об'єктивний контроль за ефективністю експериментальної програми шляхом систематичного тестування витривалості (тест Купера, ЧСС, VO_{2max}) та моніторингу показників втоми, адаптації та стресостійкості;

5) запровадити систему психофізіологічного супроводу навчально-тренувального процесу, яка передбачає використання психологічного тренінгу, методів стрес-менеджменту та технік відновлення після значного фізичного навантаження.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають проведення апробації розробленої нами експериментальної програми (на прикладі курсантів та курсанток ВВНЗ інституцій СБОУ).

Список використаної літератури:

1. Керницький О.М. Формування готовності курсантів льотних навчальних закладів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. № 41 (94). С. 155–162.
2. Камалов Є.В. Обґрунтування рекомендацій з підвищення ефективності військової підготовки громадян України: дис... док. філ. наук : 10.02.04. Київ, 2021. 204 с.
3. Мельник В.В., Данилюк М.М., Поцілуйко П.В. Визначення рівня спеціальної фізичної підготовленості курсантів в польових умовах.

- Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.* 2017. № 5 К (86). С. 200–204.
4. Носкова Т.І., Трішин К.О., Головка В.М. Сучасні проблеми тактичної підготовки курсантів. *Інноваційна педагогіка.* 2024. № 5 75. С. 175–180.
 5. Логвиненко М.Л. Гендерний підхід до фізичної підготовки жінок-курсантів у закладах вищої освіти системи міністерства внутрішніх справ України: теоретичне осмислення. *Молодий вчений.* 2020. № 2 (78). С. 243–246.
 6. Ковальчук Р., Жуча П. Фізична підготовка жінок в армії: проблеми та перспективи. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (серія: педагогічні науки).* 2023. № 3 (34). С. 113–131.
 7. Medvid, M., Khatsaiuk, O., Sydorchenko, K., Vorok, S., Kernas, A., & Borovyk, M. (2024). P Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity. 16 (2), 336–355. Вилучено з: <https://doi.org/10.18662/rrem/1-6.2/860>
 8. Рефель В. Особливості фізичної підготовки жінок-прикордонниць. *Грааль науки.* 2024. № 37. С. 456–460.
 9. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P. & oth. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. 13 (2), 457–475. Вилучено з: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/4-31%-20%20>
 10. Хацаук О.В., Гіренко С.П., Ванюк Д.В., Волянський В.Г., Задорожний К.А., Лазоренко С.С., Делямба М.М. Впровадження сучасних технічних засобів навчання в систему СФП майбутніх офіцерів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2022. № 8 (153). С. 104–109.
 11. Мельніков А.В., Шинкарук В.О., Демков Я.В. Перспективи використання функціонального тренування в процесі фізичної підготовки курсантів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2024. № 2 (174). С. 103–106.
 12. Палевич С., Шлямар І., Садовський П. Особливості використання кросфіту у фізичній підготовці курсантів ВВНЗ України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2025. № 1 (186). С. 115–120.
 13. Jones A.M., Vanhatalo A. The 'Critical Power' Concept: Applications to Sports Performance with a Focus on Intermittent High-Intensity Exercise. *Sports Med.* 2017 Mar;47(Suppl 1):65–78. doi: 10.1007/s40279-017-0688-0. PMID: 28332113; PMCID: PMC5371646.
 14. Garnacho-Castaño M.V., Albesa A., Serra-Payá N., Bataller M.G., Felú-Ruano R., Cano L.G., Cobo P.E., Maté-Muñoz J.L. The Slow Component of Oxygen Uptake and Efficiency in Resistance Exercises: A Comparison with Endurance Exercises. *Front Physiol.* 2019. № 10. 357 p.
 15. Дяченко А., Шкребтій Ю., Ченьцін Є. Ергометричні та фізіологічні характеристики спеціальної функціональної підготовленості спортсменів у видах спорту з проявом витривалості. Ергометричні та фізіологічні характеристики спеціальної функціональної підготовленості спортсменів у видах спорту з проявом витривалості. 2021. № 2 (82). С. 11–16.
 16. Глазунов С. Сучасні тенденції та підходи до визначення рівня фізичної підготовленості військовослужбовців Збройних Сил зарубіжних країн. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2020. № 7 (127). С. 38–45.
 17. Петрачков О., Беліков І., Вербин Н., Фіногенов Ю. Система фізичної підготовки Збройних Сил Французької республіки: особливості, зміст та структура підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2024. № 7 (180). С. 124–129.
 18. Петрачков О. Роль і місце фізичної підготовки офіцерів в системі військової освіти республіки Корея. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2024. № 5 (178). С. 144–150.

Khatsaiuk O., Samsonov Yu., Butenko A., Kolomiets O., Podrushniak V. Improving the endurance of future officers in field conditions

The article considers the issue of increasing the endurance of male and female cadets of higher military educational institutions of the security and defense sector of Ukraine in conditions of long-term field operations. The main goal of the study is to scientifically substantiate and develop an endurance improvement program that takes into account the specifics of service and combat activities and the intensity of field loads of participants in the educational process.

Endurance is one of the dominant physical qualities that ensures the efficiency, reliability, and professional competence of future officers of the security and defense sector institutions of Ukraine in the process of performing assigned tasks. In addition, its balanced and systematic development (improvement) ensures: readiness for action in extreme conditions, increased combat readiness of units, reduced risk of injuries and illnesses, psychological resistance to the influence of adverse factors of service and combat activities, and the formation of leadership qualities.

In the conditions of a full-scale war in Ukraine, the transformation of forms and methods of conducting combat operations, and growing requirements for the professional training of military personnel of various categories and age groups, field trips have become not just an element of the training process but also an important component of the combat readiness of future officers. It should be noted that modern combat operations are characterized by dynamism and technological sophistication. In turn, field trips allow: to simulate combat situations taking into account real challenges, to adapt cadets to changing conditions, to practice actions at night, in bad weather conditions, during long movements. Theoretical knowledge without practice does not ensure readiness for real combat.

In the process of research and analytical work, a modern set of research methods was applied, in particular, analysis and generalization of scientific and methodological (special) literature, modeling, pedagogical observation, questionnaires and surveys, pedagogical testing, physiological testing. In addition, personal experience in organizing the system of physical and special physical training of military personnel of different categories (age groups), as well as experience of combat operations, was used.

Taking into account the experience of combat operations and the results of monitoring scientific and methodological (special) literature, members of the research group developed a program to improve the endurance of male and female cadets of higher military educational institutions of the security and defense sector of Ukraine in conditions of long-term field operations. The results obtained can be implemented into the system of physical and special physical training of future officers and become the basis for further research in the field of military pedagogy and physical training.

Key words: endurance, military-applied skills, readiness, research, competencies, future officers, program, special physical training, physical development.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.015.3:159.922(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.9>

М. Ф. Бирка

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри диференційних рівнянь
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Г. М. Перун

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри диференційних рівнянь
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ УСПІШНОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ: УЯВА ТА ПАМ'ЯТЬ

У статті визначено й охарактеризовано уяву та пам'ять як одні з ключових психологічних факторів успішного вивчення інформатики у ЗЗСО.

Аргументовано, що уява у навчанні інформатики виконує важливу розумову функцію – випереджальне відображення дійсності, завдяки чому забезпечується зв'язок ідеальних продуктів мислення з реальною практикою їх реалізації на уроках інформатики. У шкільному курсі інформатики доцільно використовувати такі шляхи створення уявних образів як: абстрагування, наголошування, аґлютинацію та аналогію.

Класифікація уяви охоплює її види за такими ознаками: за ступенем (мірою) свободи (підсвідома уява, активна або свідомо уява); за типом продуктивності (відтворювальна, репродуктивна уява), творча (продуктивна) уява); за напрямом мисленнєвої діяльності (технічна уява, просторова уява, наукова уява). Усі ці види уяви важливі для активізації та актуалізації вчителем у шкільному курсі інформатики, оскільки забезпечують формування, розширення і поглиблення власних уявлень учня стосовно основних тем, категорій і понять цього курсу.

Наголошено, що в шкільному курсі інформатики пам'ять – обов'язкова умова успішного навчання особистості, адже засвоєння нових знань, формування і розвиток вмінь й навичок ґрунтуються на наявному в учня досвіді та сукупності усіх його уявлень (образів) збережених у пам'яті. Більше того, без запасу уявлень, збережених у пам'яті особистості, неможливою стала б не тільки будь-яка її розумова діяльність зі створення образів за допомогою уяви, а й навіть звичайне орієнтування в оточуючому просторі.

Детерміновано, що пам'ять як основа пізнавальної діяльності особистості реалізується через процеси: запам'ятовування, збереження, відтворення та забування учнем набутого досвіду (здобутих знань, умінь і навичок).

Основними характеристиками продуктивності пам'яті учня, які важливі для шкільного курсу інформатики визначено такі: обсяг пам'яті, швидкість запам'ятовування, тривалість запам'ятовування, готовність до відтворення запам'ятованої інформації та точність відтворення запам'ятованої інформації.

Ключові слова: інформатика, успішність навчання, психологічні фактори, уява, види уяви, пам'ять, основні процеси пам'яті.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Інформатика як шкільний курс, що наскрізно проходить через усі рівні загальної середньої освіти, спрямований на підготовку учнів ЗЗСО як майбутніх членів технологічного суспільства, здатних орієнтуватися в інформаційному просторі, ефективно використовувати різноманітні інформаційні і цифрові технології й засоби для автоматизації різних

аспектів власного життя і майбутньої професійної діяльності.

Успішність навчання інформатики, як свідчить сучасна практика освітнього процесу, залежить не лише від матеріально-технічного чи навчально-методичного забезпечення, а потребує врахування кожним вчителем інформатики основних психологічних факторів навчання, зокрема уяви та пам'яті як критично важливих психологічних характеристик особистості учня. Зокрема без уяви і пам'яті,

учень не зможе здійснити ефективну обробку навчальної інформації та запам'ятати її, особливо в такій складній навчальній дисципліні як інформатика. Завдяки уяві учень формує власне бачення об'єкту вивчення на уроках інформатики – уявлення, яке абстрактно відбиває усі найважливіші його характеристики. Разом з цим, пам'ять учня виступає як сховище в якому зберігається весь його досвід – тобто усі його уявлення, на основі яких формуються нові образи і уявлення, важливі для шкільного курсу інформатики.

Отже, у шкільному курсі інформатики вчитель повинен враховувати взаємозв'язки та взаємовплив мислення, уяви і пам'яті як ключових психологічних факторів, які впливають на успішність та ефективність здобуття учнями визначених програмою результатів навчання з інформатики – знань, умінь і компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Підвищення ефективності викладання інформатики розглядається у працях М. Бирка [1–4; 7], М. Бирка, Г. Перун [5], О. Малишевський [13], Л. Семко, Н. Самойленко [16], а саме: алгоритм проектування плану компетентнісного уроку інформатики Нової української школи; дефініція холистичного змісту курсу «Методика викладання інформатики»; сутність, основні принципи та оцінка основних моделей педагогічного дизайну уроку інформатики Нової української школи; методика навчання інформатики; методичні підходи до вивчення інформатики в основній школі.

Психологічні фактори успішного навчання вивчено М. Биркою, Г. Перун [6], О. Виноградовим [8], В. Кизенко, Г. Васьківська, С. Бондар [9], І. Калиниченко [10], М. Кузнєцов, Є. Заїка [11], С. Максименко [12], М. Папуча [14], С. Понікаровська [15], Л. Терлецька [17], Р. Бйорк [18], М. Кейн, А. Конвей, Д. Гамбрик, Р. Енгл [19], Дж. Туллс, А. Бенджамін [20], це зокрема: мислення як психологічний фактор успішності вивчення інформатики у школі; академічна успішність як критерій і предиктор; дидактичні засади диференціації навчання в основній школі; оптимізація навчального процесу в старших класах за даними конституційно-типологічних та функціональних характеристик учнів; психологія уяви; психологія навчання людини; проблеми психології особистісного розвитку; психологічні фактори успішного навчання студентів вищих навчальних закладів; симбіоз навчання, запам'ятовування та забування; варіація обсягу робочої пам'яті як варіація контролю уваги та виконання; ефективність самостійного навчання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних дослідженнях психолого-педагогічної науки недостатньо уваги приділено уяві та пам'яті як критично важливим психологічним факторам особистості учня, які суттєво впливають на успішність навчання інформатики в ЗЗСО.

Мета дослідження: визначити та охарактеризувати уяву і пам'ять як одні з ключових психологічних факторів успішності вивчення інформатики у ЗЗСО.

Для досягнення мети дослідження необхідно виконати наступні завдання:

- 1) визначити та охарактеризувати поняття та роль уяви;
- 2) розкрити та охарактеризувати шляхи створення уявних образів;
- 3) визначити та охарактеризувати види уяви;
- 4) розкрити та охарактеризувати поняття та роль пам'яті;
- 5) визначити та охарактеризувати основні процеси пам'яті і характеристики продуктивності пам'яті.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Поняття та роль уяви. Уява – це мисленнєвий процес створення в розумі особистості учня образу предмета або об'єкта, що вивчається і може відбуватись навіть без безпосереднього відчуття або за відсутності взаємодії з предметом або об'єктом вивчення [11; 12].

Тобто уява дає змогу особистості думати не тільки про те, що є, а й про те, чого не існує. При цьому учень може уявляти собі не тільки реальні, а й ідеальні об'єкти.

Результатом уяви є формування в розумі учня *уявлень* – образів предметів об'єктів, які вивчаються, що належать тільки йому. Уявлення учня можна опосередковано оцінити тільки через знання, вміння та навички, які можна спостерігати та виміряти у процесі навчання [12].

Формування уявлень (ідеальних образів) значно розширює пізнавальні можливості учня, адже майже завжди відбувається за межами реальної дійсності в уяві. Завдяки уяві, особистість може створювати ідеальні образи будь-яких об'єктів: не тільки тих, яких у реальності немає, а й не було ніколи, й таких навіть об'єктів, які взагалі не можуть існувати у природі. Проте основою для побудови нових образів завжди виступає досвід особистості, ті уявлення якими вона оперує у своїй свідомості та мисленнєвих процесах. До створення нових образів особистість спонукають різноманітні потреби і прагнення, породження яких зумовлено реальною дійсністю, зокрема у навчанні інформатики необхідністю розвитку знань і умінь, прагненні досягти високих результатів оцінювання тощо [14].

Цікавий той факт, що уява є специфічно людським психічним процесом, тобто більше ніхто з тих, хто живе на планеті Земля не володіє уявою [12].

Уява як мисленнєвий процес *виникає, формується і вдосконалюється тільки завдяки діяльності* [11]. Так, під час виконання певного завдання з курсу «Інформатика», учень насампе-

ред за допомогою уяви подумки створює власне уявлення про проміжні результати, етапи, кроки і способи дій для їх досягнення, логіку і послідовність етапів виконання тощо. Тобто учень буде уявну модель процесу виконання цього завдання. Наступним кроком є мисленнєве втілення учнем розробленої моделі, яке передбачає оцінку її правильності, ефективності і результативності «в розумі». На цьому кроці учень за допомогою логічного мислення вибирає оптимальний спосіб дій, комбінує елементи образу, конкретизує та узагальнює власні уявлення у чіткому спрямовуванні на досягнення бажаного кінцевого результату – алгоритму виконання цього завдання, який є більше реалістичним і краще відображає дійсність. Зрозуміло, що така модель ніколи не буде досконалою, оскільки для учня існують обмеження в часі й, що найважливіше, в досвіді. І тільки після формування належного уявлення про хід виконання цього завдання учень може приступити до перевірки реальності його реалізації на практиці, що дасть змогу перенести створений «у розумі» образ на практику. Ще раз наголосимо, що уявлення учня недосконалі, тому майже завжди відрізняються від об'єкта чи предмета вивчення. Проте під час і навчання усі ці уявлення доповнюються, розширюються та вдосконалюються.

Отже, уява у навчанні виконує важливу розумову функцію – *випереджальне відображення дійсності*, завдяки чому забезпечується зв'язок ідеальних продуктів мислення з реальною практикою їх реалізації на уроках інформатики.

Шляхи створення уявних образів. У шкільному курсі інформатики доцільно використовувати такі шляхи створення уявних образів як: *абстрагування, наголошування, аглютинація та аналогія* [11; 12; 16; 17].

Так, *абстрагування* втілюється на уроках інформатики шляхом забезпечення концентрації уваги учнів тільки на декількох окремих найважливіших аспектах, властивостях та характеристиках об'єкта вивчення, зокрема нового поняття чи програмного забезпечення. Таких аспектів вивчення може бути від трьох до п'яти, але не більше семи, що зумовлено пізнавальними можливостями учнів старших класів. При цьому, решта ознак вважаються неістотними і другорядними ознаками, і тому не підлягають вивченню на цьому уроці. Хоча в подальшому вони можуть вивчатися учнями.

Наголошування здійснюється шляхом виразного підвищення вчителем тону голосу з метою акцентування уваги учнів на певному аспекті, характеристиці або властивості об'єкта вивчення для визначення його ролі в темі, яка вивчається. При цьому, вчитель інформатики має здійснювати перехід наголошенням від однієї характеристики об'єкта вивчення до іншої, поки не представить

учням усі характеристики, які визначені у ході абстрагування.

Аглютинація реалізується шляхом поєднання аспектів, властивостей характеристик різних об'єктів чи їх частин. У курсі інформатики найяскравішим прикладом аглютинації є створення учнем власного програмного продукту, в якому для реалізації розробленого алгоритму, поєднує вже відомі йому оператори, процедури та функції певної мови програмування.

Відтак, наголошування та аглютинація виступають допоміжними засобами реалізації абстрагування – формування у кожного учня абстрактного уявлення про найважливіші аспекти, характеристики та властивості об'єкта вивчення.

Аналогія на основі вже відомих учням властивостей та ознак реального існуючого чи ідеального об'єкта, дає змогу створити нові уявні образи, які є подібними з ними за іншими (новими) ознаками. Аналогія як умовивід «прив'язує» сформовані під час вивчення інформатики нові уявлення з вже наявними в свідомості учня уявленнями, що забезпечує послідовність і наступність освітнього процесу.

Види уяви. Види уяви можуть бути класифіковані за наступними ознаками: *ступенем (мірою) свободи, типом продуктивності та напрямом мисленнєвої діяльності* [11; 12].

У курсі інформатики ця класифікація охоплює види уяви за кожною визначеною ознакою.

Так, за *ступенем (мірою) свободи*, на уроках інформатики уява має бути [11; 12]:

– *підсвідомою уявою*, що не має на меті у процесі мислення створення нового образу і свідомо не контролюється учнем. При вивченні інформатики, особливо під час розповіді вчителя, цей вид уяви забезпечує підсвідоме створення нового образу (уявлення) у розумі кожного учня, відбувається пошук його аналогій, аглютинація та абстрагування з вже наявними образами (уявленнями). Підсвідома уява також активно працює під час читання учнем навчального матеріалу, оскільки в його уяві актуалізуються різні аспекти об'єкта вивчення, які вже відомі учню, і при цьому уява переважно спрямована на удосконалення власних уявлень учня, тобто до середини;

– *активною або свідомою уявою*, яка завжди має конкретну мету, свідомо контролюється учнем і спрямована переважно на пізнання зовнішніх об'єктів. Цей вид уваги виступає обов'язковою умовою для виконання учнем будь-якого завдання, практичного чи теоретичного, репродуктивного чи творчого, особливо розробка власного програмного продукту в певному середовищі програмування.

За *типом продуктивності* виокремлюють наступні види уяви, важливі у шкільному курсі інформатики [11; 12]:

– *відтворювальну (репродуктивну) уяву*, результати діяльності якої є новими для учня, хоча і вже відомі для суспільства. Цей вид уяви активізується у ході читання учнем навчальної і художньої літератури, вивчення інструкцій, навчальних матеріалів тощо. При цьому, учень уявляє собі незнайомі йому об'єкти на основі їх детального опису створеного іншими. Відтворювальна уява дає змогу учню сприйняти вже наявний досвід людства, і на цій основі розширити власні уявлення про оточуючий світ загальною та інформатику зокрема. Така уява може бути *відтворювальною залежною уявою* (яка використовує вже наявні в учня уявлення (образи) або *відтворювальною незалежною уявою* (яка формує нові уявлення (образи) на основі детального опису об'єкта вивчення у вигляді схеми, алгоритму, таблиці, графіку, зображення виконаного іншими);

– *творчу (продуктивну) уяву*, результати діяльності якої є новими і для учня, і для суспільства. За допомогою творчої уяви в шкільному курсі інформатики учень створює власний програмний продукт, шляхом пошуку інформації в Інтернеті відкриває для себе щось нове, використовуючи прикладне програмне забезпечення розробляє реферати чи презентації тощо.

Відмітимо, що під час навчання насамперед активізується репродуктивна уява учня, яка створює належний фундамент для подальшої активізації і реалізації його творчої уяви.

За напрямом мисленнєвої діяльності в шкільному курсі інформатики вчителю необхідно і важливо актуалізувати наступні види уяви учнів [11; 12]:

– *технічну уяву*, яка спрямована на створення в учнів образів нових технічних конструкцій, їх взаємозв'язків й просторових відношень, а також їх комбінування в різних варіантах з метою можливості їх втілення в реальну речову форму. Образи цього виду уяви утворюються за допомогою креслень, схем, а також інструкцій в мовній формі, як в усній, так і в письмовій;

– *просторову уяву*, яка спрямована на формування в учнів уявлень щодо розташування і сполучення об'єктів у просторі, ієрархії їх взаємозв'язків. Цей вид уяви має ключове значення при розробці учнем блок-схеми алгоритму власного програмного продукту;

– *наукову уяву*, яка спрямована на мисленнєве планування і проведення учнем різноманітних експериментів і мисленнєвому пошуку шляхів і кроків виконання завдання з використанням наукового підходу. Уявлення, сформовані за допомогою наукової уяви забезпечують вдосконалення власних уявлень учня, оскільки дають йому змогу встановити закономірності, принципи та закони взаємовідносин між предметами та явищами реальної дійсності.

Таким чином, усі ці види уяви важливі для активізації та актуалізації вчителем в шкільному курсі інформатики, оскільки забезпечують формування, розширення і поглиблення власних уявлень учня стосовно основних тем, категорій і понять цього курсу.

Поняття та роль пам'яті. Пам'ять – це основа пізнавальної діяльності особистості, яка забезпечує фіксацію та збереження нових уявлень особистості (розширення досвіду), а також відтворення вже наявних уявлень (вираження наявного досвіду) [12; 18; 19].

Фізіологічним підґрунтям пам'яті є *нейропластичність головного мозку* людини, який дає йому змогу адаптуватись, змінюватись і реорганізуватись у відповідь на новий досвід здобутий під час навчання, життєдіяльності або впливу оточуючого середовища [18].

Коли учень дізнається нову інформацію або досвід, його мозок утворює нові тимчасові нейронні зв'язки. При цьому, те, що особистість запам'ятала зберігається як «слід» зв'язків між нейронами, що сформувались у відповідь на новий досвід чи інформацію. При повторній зустрічі з цією інформацією або досвідом, мозок учня зміцнює вже наявні нейронні зв'язки, щоб краще зберігати та швидше відтворювати цю інформацію, що призводить до утворення постійних зв'язків між нейронами та виникнення і закріплення нових функцій мозку [18].

Таким чином, пам'ять – обов'язкова умова навчання особистості, адже засвоєння нових знань, формування і розвиток вмінь й навичок ґрунтуються на наявному в учня досвіді та сукупності усіх його уявлень (образів) збережених у пам'яті. Більше того, без запасу уявлень, збережених у пам'яті особистості, неможливою стала б не тільки будь-яка її розумова діяльність зі створення образів за допомогою уяви, а й навіть звичайне орієнтування в оточуючому просторі.

Види пам'яті. Основними видами пам'яті, які відіграють важливу роль в навчанні інформатики *відповідно до того, що було запам'ятовано*, є: *образна, словесно-логічна та рухова* [13; 16; 18–20].

Так, *образна пам'ять* спрямована на запам'ятовування образів конкретних об'єктів та їх властивостей, а також їх зв'язків і відносин з іншими об'єктами. Відповідно до каналів сприйняття інформації учнем в цій пам'яті фіксуються слухові, зорові та кінестетичні образи (дотики), які утворюють комплексне уявлення учня про об'єкт вивчення.

Словесно-логічна пам'ять забезпечує фіксацію думок, понять, суджень та умовиводів учня, які відображають його уявлення стосовно об'єкта вивчення в їх найбільш важливих узагальнених зв'язках і взаємовідносинах з іншими об'єктами.

При цьому, словесно-логічна пам'ять використовує певну мову, рідну або найбільш знайому для учня, і за визначенням науковців, властива тільки людям, адже спілкування виступає обов'язковою умовою взаємодії особистості з іншими в рамках суспільства.

Рухова пам'ять дає змогу учню запам'ятовувати та відтворювати рухи, які важливі для реалізації навчання інформатики, а саме: читати, писати, спілкуватись, працювати з клавіатурою та мишкою. Ця пам'ять виявляється в різних видах навчальної діяльності на уроках інформатики і може спостерігатись через демонстрацію учнем рівня відповідних вмінь і навичок, зокрема навичок користування мишкою та «сліпого» набору тексту.

За *тривалістю зберігання* уявлень учня стосовно об'єкта вивчення розрізняють *короткострокову* та *довгострокову* види пам'яті [12; 18].

Короткострокова пам'ять є першим етапом формування «сліду» нейронних зв'язків, яка характеризується коротким і нетривалим зберіганням навчального матеріалу після одноразового сприйняття (15–30 с.). Цей вид пам'яті хоча і обмежений за обсягом, дає змогу учню задовольнити актуальні потреби в інформації для виконання навчального завдання і виступає як індикатор загального рівня інтелекту особистості. Однією з основних функцій короткострокової пам'яті є також забезпечення орієнтування в просторі.

Довгострокова пам'ять є другим етапом розвитку «сліду» нейронних зв'язків, на якому вони стають стійкими і постійними. Цей вид пам'яті забезпечує тривале збереження навчального матеріалу і утворюється тільки після його багаторазового повторення та відтворення учнем. Довгострокова пам'ять також виступає основою для здобуття й закріплення знань, формування й розвитку умінь і навичок, важливих для шкільного курсу інформатики. У формуванні цього виду пам'яті вчителю інформатики важливо сприяти виникненню в учня позитивних реакцій на навчальний матеріал, постійно заохочувати учнів до свідомого застосування і перевірки здобутих знань на практиці, а також до регулярного і системного повторення навчального матеріалу.

Процеси пам'яті. Пам'ять як основа пізнавальної діяльності особистості реалізується через процеси: *запам'ятовування, збереження, відтворення та забування* учнем набутого досвіду (здобутих знань, умінь і навичок) [18].

Так, *запам'ятовування* – це активний процес спрямований на засвоєння і закріплення образів (формування знань), які утворюються у результаті сприймання нового навчання матеріалу з використанням мислення та уяви. Цей процес розпочинається в короткостроковій й завершується в довгостроковій пам'яті.

Запам'ятовування як розумовий процес може бути *підсвідомим* (відбувається без мети, зусиль і спеціальних прийомів для запам'ятовування, а його ефективність підвищується у випадку, коли нова інформація фіксується разом з позитивними чи негативними емоціями або сильним хвилюванням чи почуттями) та *свідомим* (цілеспрямованим, організованим і потребує від учня певних вольових зусиль).

Відповідно *до рівня розуміння* навчального матеріалу, який зафіксований у пам'яті учня, свідоме запам'ятовування може бути *механічним* або *осмисленим (логічним)*. При *механічному запам'ятовуванні* учень не виявляє логічних зв'язків навчального матеріалу з наявним в нього досвідом – інформація фіксується у пам'яті без спроб її розуміння, «зазубрюється»; при *осмисленому запам'ятовуванні* учень намагається зрозуміти зміст навчального матеріалу та встановити його логічні зв'язки з вже наявним в учня досвідом.

Відмітимо, що осмислене запам'ятовування більш ефективне для засвоєння великого обсягу навчального матеріалу, а механічне запам'ятовування доцільно використовувати за необхідності точної фіксації понять, термінів, операторів і функцій мови програмування, а також окремих числових значень.

Успішність процесу запам'ятовування учнем навчального матеріалу з інформатики залежить від сукупності факторів, зокрема від [20]:

- інтелектуального, емоційного та фізичного стану (кепське самопочуття, поганий настрій чи хвороба значно знижують ефективність процесу запам'ятовування);
- вікових особливостей учня (у шкільному віці, починаючи від початкової ланки відбувається підвищення рівня продуктивності запам'ятовування);
- моральних установок учня (мотиви та стимули, які спонукають учня до запам'ятовування навчального матеріалу);
- характеристик навчального матеріалу (обсяг, чіткість, структурованість, логічність, послідовність і наступність тощо).

Збереження – це мисленнєвий процес утримання учнем в пам'яті навчального матеріалу, зафіксованого в результаті запам'ятовування.

За твердженням психологів, інформація у пам'яті особистості може зберігатися як *усвідомлювана інформація*, яка легко доступна для подальшого відтворення й застосування учнем та як *неусвідомлювана інформація*, доступ до якої складно, а іноді й неможливо отримати [19].

Якість збереження учнем навчальної інформації залежить від наступних факторів:

- частота застосування в навчальній діяльності (завдяки кількарізовому повторенню навчальний матеріал краще і довше зберігається у пам'яті учня);

– моральні налаштування учня (необхідність і важливість тривалого та якісного збереження навчальної інформації);

– характеристики навчального матеріалу (ступінь розуміння, чіткість представлення та значимість суттєво продовжують час збереження навчальної інформації).

Забування – це розумовий процес зниження обсягу чи повної втрати запам'ятованого учнем навчального матеріалу, яке нерівномірно протікає з часом. При цьому, часткове забування – це втрата частини навчальної інформації, а повне забування – втрата усього обсягу засвоєної навчальної інформації.

Забування виконує селекцію (відбір) навчальної інформації за критеріями значимості і необхідності й відхиляє зайвий досвід, запобігаючи перевантаженню психіки учня.

Відтворення – це процес активізації в пам'яті учня попередньо запам'ятованої та збереженої навчальної інформації. Як мисленнєвий процес воно відбувається шляхом переходу навчального матеріалу з довгострокової пам'яті в короткострокову, відтак відбувається його актуалізація у свідомості учня.

Відтворення навчального матеріалу з інформатики, яке відбувається під час його повторного сприймання учнем, може бути як *повним*, так і *неповним (частковим)*, а також *пригадуванням*, яке відбувається без повторного сприйняття учнем навчального матеріалу і може бути *свідомим пригадуванням*, коли воно зумовлене певними мотивами і стимулами відтворити потрібну інформацію чи *підсвідомим пригадуванням*, за якого образи або навчальна інформація спливає у свідомості учня без цілеспрямованого бажання її пригадати.

На успішність відтворення учнем навчальної інформації впливають такі фактори як-от:

– вікові особливості учня (рівень відтворення запам'ятованого навчального матеріалу у шкільному віці зростає, починаючи від початкових класів);

– тривалість збереження матеріалу (з часом учень легше та краще відтворює навчальну інформацію, зафіксовану при осмисленому запам'ятовуванні);

– моральні установки учня (мотиви та стимули, які спонукають учня до відтворення навчального матеріалу);

– характеристики навчального матеріалу (обсяг, чіткість, структурованість, логічність, послідовність і наступність тощо).

Характеристики продуктивності пам'яті. Основними характеристиками продуктивності пам'яті учня, які важливі для шкільного курсу інформатики є: *обсяг пам'яті, швидкість запам'ятовування, тривалість запам'ятову-*

вання, готовність до відтворення запам'ятованої інформації та точність відтворення запам'ятованої інформації [14; 15; 19].

Обсяг пам'яті характеризує кількісні можливості учня у запам'ятовуванні і збереженні навчальної інформації. Ця характеристика пам'яті вимірюється в умовних одиницях інформації, кількість яких учень може запам'ятати на певний термін.

Швидкість запам'ятовування визначається як кількість повторень нового навчального матеріалу, необхідних учню для його успішного запам'ятовування.

Тривалість запам'ятовування відбиває здатність учня утримувати у пам'яті необхідну навчальну інформацію з інформатики впродовж певного періоду часу або його повільному забуванні.

Готовність до відтворення запам'ятованої інформації визначається як здатність учня швидко, легко та у потрібний момент часу відтворити наявну в його досвіді навчальну інформацію, факти, поняття, відомості тощо.

Точність відтворення запам'ятованої інформації – це здатність учня до точного відтворення збереженої в пам'яті навчальної інформації, яка визначається через кількість помилок, допущених ним у ході відтворення необхідної інформації. Точність відтворення є вельми значущою характеристикою продуктивності пам'яті, адже у ході збереження в пам'яті частина навчальної інформації може бути втрачена, частина може бути викривлена, що створює основу для допущення учнем різних помилок та упущень при відтворенні цієї інформації під час вивчення інформатики.

Відмітимо, що для простих понять і відомостей, точність відтворення учнем запам'ятованої інформації досягається завдяки її механічному запам'ятовуванню, а для складних понять, об'єктів і категорій завдяки її осмисленому запам'ятовуванню.

Отже, у шкільному курсі інформатики вчитель повинен враховувати взаємозв'язки та взаємовплив мислення, уяви і пам'яті як ключових психологічних факторів, які впливають на успішність та ефективність здобуття учнями визначених програмою результатів навчання з інформатики – знань, умінь і компетентностей.

Висновки. Отже, уява виконує в навчанні інформатики важливу розумову функцію – випереджальне відображення дійсності, завдяки чому забезпечується зв'язок ідеальних продуктів мислення з реальною практикою їх реалізації на уроках інформатики.

У шкільному курсі інформатики доцільно використовувати такі шляхи створення уявних образів як: абстрагування, наголошування, аглютинація та аналогія. При цьому, наголошування та аглютинація виступають допоміжними засобами реалізації абстрагування – формування у кожного учня

абстрактного уявлення про найважливіші аспекти, характеристики та властивості об'єкта вивчення.

У курсі інформатики класифікація уяви охоплює її наступні види за такими ознаками: за ступенем (мірою) свободи (підсвідома уява, активна або свідомо уява); за типом продуктивності (відтворювальна (репродуктивна) уява), творча (продуктивна) уява); за напрямом мисленнєвої діяльності (технічна уява, просторова уява, наукова уява). Усі ці види уяви важливі для активізації та актуалізації вчителем в шкільному курсі інформатики, оскільки забезпечують формування, розширення і поглиблення власних уявлень учня стосовно основних тем, категорій і понять цього курсу.

Пам'ять – обов'язкова умова навчання особистості, адже засвоєння нових знань, формування і розвиток вмінь й навичок ґрунтуються на наявному в учня досвіді та сукупності усіх його уявлень (образів) збережених у пам'яті. Більше того, без запасу уявлень, збережених у пам'яті особистості, неможливою стала б не тільки будь-яка її розумова діяльність зі створення образів за допомогою уяви, а й навіть звичайне орієнтування в оточуючому просторі.

Основними видами пам'яті які відіграють важливу роль в навчанні інформатики відповідно до того, що було запам'ятовано, є: образна, словесно-логічна та рухова. За тривалістю зберігання уявлень учня стосовно об'єкта вивчення розрізняють короткострокову та довгострокову види пам'яті.

Пам'ять як основа пізнавальної діяльності особистості реалізується через процеси: запам'ятовування, збереження, відтворення та забування учнем набутого досвіду (здобутих знань, умінь і навичок).

Основними характеристиками продуктивності пам'яті учня, які важливі для шкільного курсу інформатики є: обсяг пам'яті, швидкість запам'ятовування, тривалість запам'ятовування, готовність до відтворення запам'ятованої інформації та точність відтворення запам'ятованої інформації.

Серед *перспективних напрямів* подальших наукових розвідок виокремимо визначення ролі уваги та емоцій як психологічних факторів успішності вивчення інформатики у школі.

Список використаної літератури:

- Бирка М. Ф. Алгоритм проектування плану компетентнісного уроку інформатики Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. Вип. 96. С. 30–36. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.5>.
- Бирка М. Ф. Дефініція холістичного змісту курсу «Методика викладання інформатики». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 213. С. 411–417. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-411-417>.
- Бирка М. Ф. Педагогічний дизайн уроку інформатики Нової української школи: сутність та основні принципи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 214. С. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-17-25>.
- Бирка М. Ф. Педагогічний дизайн уроку інформатики Нової української школи: оцінка основних моделей. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 215. С. 16–21. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-16-21>.
- Бирка М. Ф., Перун Г. М. Змістово-дидактична палітра шкільного курсу «Інформатика». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. Вип. 96. С. 22–29. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.4>.
- Бирка М. Ф., Перун Г. М. Психологічні фактори успішності вивчення інформатики у школі: мислення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. Вип. 99. С. 62–70. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.9>.
- Бирка М. Ф. Реформування сучасної загальної середньої освіти: основні акценти і концепти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Вип. 82. С. 91–98. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.15>.
- Виноградов О. Г. Академічна успішність як критерій і предиктор. *Український психологічний журнал*. 2018. Вип. 4. С. 33–43.
- Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі : монографія / [авт. кол. : В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін.]; за наук. ред. В. І. Кизенка. Київ : Педагогічна думка, 2012. 216 с.
- Калиниченко І. О. Оптимізація навчального процесу в старших класах за даними конституційно-типологічних та функціональних характеристик учнів. *Наука і освіта*. 2016. № 8. С. 68–72.
- Кузнецов М.А., Заїка Є.В. Психологія уяви: Навчально-методичний посібник. Харків: ХНПУ, 2013. 151 с.
- Максименко С. Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід : монографія. К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.
- Малишевський О. В. Методика навчання інформатики: [навч. посіб. до курсу «Методика викладання інформатики в старшій школі»]. Ч. 3. Умань : Жовтий О. О., 2016. 101 с.
- Папуча М.В. Проблеми психології особистісного розвитку. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008. 384 с.

- 15.Понікаровська С. В. Психологічні фактори успішного навчання студентів вищих навчальних закладів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 8. С. 241–245.
- 16.Семко Л., Самойленко Н. Методичні підходи до вивчення інформатики в основній школі. *Наукові записки. Випуск 7. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Ч. 2. С. 76–82.
- 17.Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 608 с.
- 18.Bjork R. A. On the symbiosis of learning, remembering, and forgetting. *Successful remembering and successful forgetting: A Festschrift in honor of Robert A. Bjork*. 2011. Pp. 1–22.
- 19.Kane M. J., Conway A. R. A., Hambrick D. Z., Engle R. W. Variation in working memory capacity as variation in executive attention and control. *Variation in Working Memory*. 2008. Pp. 22–48.
- 20.Tullis J. G., Benjamin A. S. On the effectiveness of self-paced learning. *Journal of Memory and Language*. 2011. Issue 64. Pp. 109–118.

Byrka M., Perun G. Psychological factors of success in studying Informatics: imagination and memory

The article identifies and characterizes imagination and memory as one of the key psychological factors for the success of studying Informatics in secondary schools.

It is argued that imagination in learning performs an important mental function – an anticipatory reflection of reality, which ensures the connection of ideal products of thinking with the real practice of their implementation in computer science lessons. In the school computer science course, it is advisable to use such ways of creating imaginary images as: abstraction, emphasis, agglutination and analogy.

The classification of imagination includes its following types according to the following features: by the degree (measure) of freedom (subconscious imagination, active or conscious imagination); by the type of productivity (reproductive (reproductive) imagination, creative (productive) imagination); by the direction of mental activity (technical imagination, spatial imagination, scientific imagination). All these types of imagination are important for the teacher to activate and actualize in the school computer science course, as they ensure the formation, expansion and deepening of the student's own ideas regarding the main topics, categories and concepts of this course.

It is emphasized that in the Informatics' school course, memory is a mandatory condition for the education of the individual, because the assimilation of new knowledge, the formation and development of skills and abilities are based on the student's existing experience and the totality of all his representations (images) stored in memory. Moreover, without a stock of representations stored in the memory of the individual, not only any of his mental activity to create images using the imagination would be impossible, but even ordinary orientation in the surrounding space.

It is determined that memory as the basis of cognitive activity of the individual is implemented through the processes of memorization, preservation, reproduction and forgetting of the student's acquired experience (acquired knowledge, skills and abilities).

The main characteristics of a student's memory performance that are important for the school Informatics course are: memory capacity, memorization speed, memorization duration, readiness to reproduce memorized information, and accuracy of reproducing memorized information.

Key words: *Informatics, academic success, psychological factors, imagination, types of imagination, memory, basic memory processes.*

УДК 373.5.091.31:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.10>**Є. М. Вишневецька**учитель англійської мови
Комунального закладу «Навчально-виховний комплекс
«Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПРАКТИКА СТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В «ШКОЛІ ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ»

У статті з'ясовано теоретичні основи інтегративного підходу в сучасній освіті, зокрема в контексті НУШ, та створення мовного середовища як інтегративної форми організації освітнього процесу. Проаналізовано досвід упровадження англomовного середовища в авторській «Школі гуманітарної праці» (м. Херсон): описано освітні проекти, надано результати проведених тестувань та анкетувань, зроблено висновок щодо ефективності створення англomовного середовища на основі інтегративного підходу для підвищення рівня іншомовної компетентності учнів.

Інтеграція в освіті сприяє насамперед формуванню в учнів цілісної картини світу та наукового світогляду, створенню умов для розвитку всебічно розвиненої особистості; відбувається на різних рівнях, найвищим із яких є міждисциплінарний зв'язок між галузями. Реформування змісту освіти сучасної України передбачає актуалізацію інтегративного підходу, що зазначено, зокрема, у Державному стандарті базової середньої освіти. У комунальному закладі «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради впровадження інтегративного підходу в освітній процес є одним із пріоритетних напрямів педагогічної діяльності. За цим підходом створюється англomовне освітнє середовище. У межах позакласної діяльності реалізуються проекти, пов'язані з підготовкою радіо- й відеорепортажів англійською мовою для шкільного радіо «1000 друзів» та офіційних сторінок закладу освіти в соціальних мережах; традиційним є гурток «Клуб політологів», учасники якого разом із педагогом вивчають та обговорюють актуальні новини світової політики англійською мовою. 2024/2025 навчального року за методикою CLIL (предметно-мовне інтегроване навчання) упроваджено освітній проект «ШГП – простір, де живе твоя англійська», що передбачає викладання географії, зарубіжної літератури, країнознавства та основ безпеки життєдіяльності англійською мовою. Дослідження впливу розширеного англomовного середовища на якість сформованості комунікативних умінь учнів доводить ефективність обраної стратегії: результати тестувань та анкетувань указують на підвищення рівня мовної компетентності учнів, формування в здобувачів освіти впевненості у власних силах, зниження мовленнєвої тривожності, розвиток позитивної мотивації до навчання.

Ключові слова: інтегроване навчання, авторська школа, середні та старші класи, освітній проект, метод CLIL, позакласна діяльність.

Постановка проблеми. У сучасних умовах інтеграції України в європейський освітній простір володіння англійською мовою набуває особливого значення як важливий компонент конкурентоспроможності учня. Створення англomовного середовища в закладі загальної середньої освіти, безумовно, сприяє формуванню й актуалізації мовних навичок, а також розвитку міжкультурної комунікації, критичного мислення, креативності. Досягти цього можливо, зокрема, за допомогою інтегрованого навчання, яке ґрунтується на комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни. Предметні межі майже зникають, натомість з'являється тематичне викладання, за якого декілька навчальних предметів об'єднуються навколо однієї теми [1]. Англійська мова є саме тим предметом, який із легкістю можна об'єднати з іншими

академічними предметами, такими як географія, зарубіжна література, історія тощо. І ця інтеграція дає учням можливість швидко і якісно, на новому рівні опанувати знання. Розвиток такого напрямку може покращити якість освітніх послуг та підняти рівень знань і зацікавленість учнів в навчальному процесі. Проте на практиці ефективне занурення учнів у мовне середовище залишається викликом.

Актуальність дослідження зумовлена браком практичного досвіду створення англomовного середовища в загальноосвітній школі, де увага акцентується на ролі інтегративного підходу як інструменту активного й осмисленого залучення учнів до використання англійської мови в різних контекстах навчальної та позакласної діяльності. Мова виступає метою й засобом навчання, тобто інструментом для вираження думок, свого ставлення до явищ і знань, набутих із різних дис-

циплін. У сучасному світі англійська мова є ключовим інструментом міжкультурної комунікації, доступу до знань і участі в глобальних процесах. Для української системи загальної середньої освіти особливо важливо не лише забезпечити належний рівень викладання англійської мови, а й створити повноцінне англомовне середовище, яке би сприяло її практичному засвоєнню. Тому зусилля теоретиків і практиків спрямовані на пошуки нових інтегративних форм організації освітнього процесу та змістовних компонентів навчальної діяльності.

Попри усвідомлення важливості такого середовища, у багатьох закладах загальної середньої освіти його створення залишається фрагментарним, а інтеграція англійської мови в навчальний процес – обмеженою через нестачу методичної бази, кваліфікованих кадрів або системного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтеграції в сучасній освіті є досить актуальною, тому знайшла відображення в низці наукових досліджень і висновків. Інтегративний підхід розглядають Л. Паніна й Л. Авдими́рець – як методологічну основу формування системного бачення світу, де педагоги виступають фасилітаторами [2]. Т. Засе́кіна вважає, що інтеграція сприяє цілісності знань і науковому світогляду, але цей процес потребує кваліфікованих кадрів [3]. З необхідністю специфічної професійної підготовки педагогів погоджуються Л. Васильченко й Н. Шацька та підкреслюють, що інтегративний підхід підвищує якість освіти й формує ключові компетентності [4]. В. Кришмарел розглядає інтеграцію в навчанні як поєднання уроків суміжної проблематики [5], і це, за нашими спостереженнями, досить поширений вид інтегративного підходу в сучасній освіті. Натомість І. Дьоміна для онлайн-медіа «Нова українська школа» пояснює, що інтеграція провадиться на трьох рівнях, кожен із яких актуальний для певного віку учнівства, а найвищим із них є міждисциплінарний зв'язок між галузями [6].

Недостатньо вивченими залишаються питання практичного застосування інтегративного підходу в закладі загальної середньої освіти.

Мета нашої статті – проаналізувати досвід створення англомовного середовища на основі інтегративного підходу в КЗ «НВК «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради та визначити його ефективність для підвищення рівня іншомовної компетентності учнів.

Основні завдання дослідження:

- з'ясувати теоретичні основи інтегрованого навчання та створення мовного середовища;
- вивчити й описати досвід упровадження англомовного середовища в авторській «Школі гуманітарної праці»;

– оцінити результати застосування інтегративного підходу (CLIL, міжпредметні проекти, поза-класні заходи) в навчанні англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інтеграція» (від лат. *Integratio* – відновлення, спогад, *Integer* – цілий) з'явилося не сьогодні. Це одне з найстаріших понять в історії розвитку науки. У кращих мислителів різних часів можна відстежити ідею поєднання наукових знань – Платона, Арістотеля, Канта. У праці «Велика дидактика» Я. Коменський писав: «Усе, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися в такому ж взаємозв'язку», таким чином розкриваючи суть поняття «інтеграція» [7, с. 146].

У Великому тлумачному словнику інтеграція потрактована як «об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [8, с. 500], тобто як процес взаємодії двох або більше складників систем, зміни їхніх елементів та зв'язків, за якого цілісна система набуває певних нових властивостей.

А. Сільвейстр, М. Моклюк та О. Моклюк зазначають, що інтеграція освіти являє собою складну науково-педагогічну проблему, у межах якої відсутній однозначний підхід до її тлумачення. Вона найчастіше розглядається в контексті організації цілісного процесу навчання й реалізації в ньому міжпредметних зв'язків [9].

У сучасній педагогічній науці інтеграцію визначають як «засіб навчання, який передбачає пошук спільної платформи для зближення предметних знань, засіб отримання нових на стику предметних. Вона заповнює прогалини у знаннях учня, отримані у ході диференційованого навчання, спрямована на розвиток системного мислення» [10].

На нашу думку, найбільш повне визначення інтеграції подає І. Козловська: «це процес взаємодії елементів (з необхідними властивостями), що супроводжується встановленням, ускладненням та зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується цілісний, системний зінтегрований об'єкт з якісно новими властивостями, в структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» [11, с. 18].

У стратегічних завданнях реформування змісту освіти в Україні передбачено необхідність побудови освітнього процесу на засадах інтегративного підходу, організації його як цілеспрямованого процесу навчання й виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, що характеризується партнерською взаємодією між учителями, учнями та їхніми батьками, взаємозв'язком усіх структурних елементів – цілей і засобів досягнення. Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, «інтеграція – не механічне об'єднання окремих питань із різних навчальних предметів, а їх органічне взаємопроникнення...» [12].

Учені розділяють поняття «інтегрований» та «інтегративний» у формулюванні підходів до навчання. Інтегрований підхід – системна методологія, що включає інтеграцію змісту, технологій та формування цілісної системи знань. Інтегративний підхід М. Опачко розглядає у вигляді дидактичної моделі, що розробляється на основі обґрунтованого поєднання елементів знань із різних предметів і реалізується з використанням інтегрованих форм і методів організації навчання [13]. Частина дослідників розглядають інтегративний підхід ширше – як методологічний підхід до всього освітнього процесу, в основі якого інтеграція змісту та методів навчання [14], як підхід, що передбачає інтеграцію як зовнішню, так і внутрішню, як змістову, так і процесуальну [15]. Ми розмежовуємо поняття «інтегроване навчання» та «інтегративний підхід» (у широкому розумінні).

Актуальність інтегрованого навчання зумовлена необхідністю переформатування традиційних підходів до навчання й формування в учнів цілісної картини світу, створення умов для розвитку дитини – здобувача освіти як цілісної всебічно розвиненої особистості [1].

До дискусійних належать проблеми, які безпосередньо стосуються інтеграції в освітній галузі. Важливо не перевантажувати жоден освітній процес надмірною інтеграцією, а орієнтуватися на її оптимальне використання: власне на це й спрямовані закони едукативної інтегративності. Низку проблем створює і наявність лжеінтеграції, маскування за терміном інтеграції процесів, які не є інтеграційними в науковому сенсі [11].

Українська освіта сьогодні повинна мати не академічний, а прикладний характер: усі знання, отримані в школі, дитина повинна вміти використовувати в повсякденному житті. Саме такою ідеєю пронизане інтегроване навчання, яке нині набуло більш широкого розуміння в теорії й більш активного використання в практиці освітньої діяльності порівняно з попередніми роками.

Ураховуючи всі вищезазначені дефініції терміна «інтеграція», можна дійти висновку, що в середній і старшій школі це процес своєрідного об'єднання різних галузей (предметів), заснованого на комплексному підході, яке надає здобувачам освіти цілісну картину світу, що перевершує значення цих окремих предметів до взаємодії. Саме в такому варіанті якість навчання цих наук суттєво збільшується, вони виступають своєрідним мотивувальним фактором одна для одної, активізується пізнавальна діяльність учнів на уроках, створюються оптимальні умови для ефективного досягнення мети освітнього процесу – формування всебічно розвиненої, інноваційної, відповідальної особистості, здатної до критичного мислення, що вміє навчатися впродовж життя й бути успішною в сучасному світі [16].

Таким чином постає питання: як поєднати вивчення іноземної мови з іншими дисциплінами в закладі загальної середньої освіти?

Педагоги комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради послідовно реалізують стратегію впровадження інтегративного підходу в освітній процес як одного з пріоритетних напрямів педагогічної діяльності. У цьому контексті особливої уваги надається розвитку міжпредметних зв'язків і формуванню цілісної картини світу через поєднання мовної та предметної компетентностей. Учителі англійської мови активно долучилися до реалізації **освітнього проєкту «ШГП – про-стір, де живе твоя англійська»**, спрямованого на створення англомовного освітнього середовища. Основною метою проєкту є вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності учнів у поєднанні з розвитком предметних знань, критичного мислення, когнітивних навичок, а також підвищення мотивації до навчання через практичне застосування іноземної мови. «Треба зауважити, що підготовка до життя в багатомовному світі передбачає використання мовного триптиху: «мова навчання», «мова для вивчення», «мова через навчання», в якому іноземна мова перестає бути прерогативою гуманітарних спеціальностей, особливо філологічних, і стає інструментом досягнення успіху в будь-якій освітній, професійній чи суспільній діяльності людини» [17, с. 114].

Проєкт передбачає викладання низки предметів англійською мовою, зокрема географії (5–7 класи), зарубіжної літератури (6–10 класи), країнознавства (8–10 класи) та основ безпеки життєдіяльності (7–10 класи). При цьому застосовується модель Content and Language Integrated Learning (CLIL – предметно-мовне інтегроване навчання), що передбачає одночасне засвоєння навчального матеріалу й розвиток мовних навичок [18]. Викладання предметів англійською здійснюється паралельно з традиційним вивченням цих дисциплін українською мовою, що полегшує розуміння змісту та сприяє поступовому накопиченню іншомовної лексики в природному мовному контексті.

Такий підхід відповідає сучасним уявленням про інтегроване навчання, яке, згідно з дослідницькими позиціями, розглядається як найвищий рівень інтеграції знань та «передбачає якісне використання умінь, навичок і компетентностей для розв'язання реальних проблем у навколишньому світі» [6]. «Інтегративний» – більш сучасний термін, «той, що стосується інтеграції, об'єднувальний процес, який реалізується за допомогою засобів інтеграції, процес, у якому реалізується внутрішня та зовнішня змістова і процесуальна сторони інтеграції [3]. В освіті інтегративний підхід відповідає якісному застосуванню набутих компе-

тентностей під час вирішення реальних життєвих проблем.

Одним з ефективних засобів створення англійського освітнього простору в межах позакласної діяльності в «Школі гуманітарної праці» є реалізація **проектів, пов'язаних із підготовкою радіо- й відеорепортажів англійською мовою для шкільного радіо «1000 друзів» та офіційних сторінок закладу освіти в соціальних мережах** [19; 20]. Підготовка рубрик «Kid's Time», «Hot News», «Be More English», «Breathtaking World» Confusing English» забезпечує інтеграцію англійської мови з елементами основ журналістики, риторики й цифрової грамотності. Діяльність учнів охоплює повний цикл роботи з автентичним контентом: від добору тем відповідно до формату рубрики – до підготовки інформаційного продукту, придатного для публічного мовлення. Залучення дітей до такого процесу відбувається за підтримки вчителя, який виконує функцію фасилітатора. Варто підкреслити, що в цьому контексті англійська мова використовується не як об'єкт вивчення, а як засіб реалізації комунікативно-практичних цілей, що відповідає сучасному інтегративному підходу до навчання.

Особливої уваги заслуговує робота **«Клубу політологів»**, що функціонує в авторській «Школі гуманітарної праці» як **один із позакласних гуртків з англійськомовним компонентом**. Учасники клубу разом із педагогом вивчають та обговорюють актуальні новини світової політики англійською мовою, тренуючись у формуванні й вираженні власної думки, веденні дискусій, дотриманні стилістичних і структурних норм подання інформації.

Усі зазначені форми класної та позакласної роботи сприяють підвищенню ефективності опанування іноземною мовою та зростанню мотивації до її вивчення. Вони нівелюють бар'єри між мовним сприйняттям навколишнього середовища та іншомовною діяльністю, створюючи умови для формування однієї з ключових компетентностей НУШ – вільного володіння іноземною мовою.

З метою підтвердження цієї думки здійснено дослідження впливу розширеного англійськомовного середовища на якість сформованості комунікативних умінь учнів. Зокрема, об'єктом дослідження стали зміни в рівні розвитку навичок усного та

писемного мовлення, аудіювання й читання, а також рівень мовної впевненості, зниження тривожності під час мовленнєвої взаємодії та розвиток автономності учнів у процесі навчання іноземної мови.

Для аналізу мовленнєвих навичок учнів проведено тестування здобувачів освіти, для отримання результатів щодо мовної впевненості й рівня тривожності під час мовленнєвої взаємодії – анкетування учнів і їхніх батьків. До діагностики було залучено здобувачів освіти віком 10–13 років (N=40). Участь була добровільною. Усі учні протягом навчального року були активними учасниками різноманітних позакласних англійськомовних проєктів та інтегрованих уроків у рамках проєкту «ШГП – простір, де живе твоя англійська».

Для оцінки рівня сформованості мовленнєвих навичок проведено 2 тестування: вхідне на початку та вихідне в кінці 2024/2025 н.р. – за основними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Результати тестувань наведено в таблиці 1.

90% учнів (36 із 40) продемонстрували суттєве зростання рівня володіння мовленням (підвищення від 2 до 4 балів).

10% учнів (4 із 40) показали незначне покращення (підвищення до 1 балу), переважно через зовнішні фактори (низька мотивація, пропуски занять).

За результатами тестувань висновуємо, що впровадження розширеного мовного середовища забезпечило істотне покращення комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Анкетування учнів і батьків мали на меті виявити зміни в мовній впевненості учнів та рівні тривожності під час мовленнєвої взаємодії. Кількісні результати наведено в таблицях 2, 3.

Проведене дослідження дало змогу підтвердити ефективність використання розширеного англійськомовного середовища як засобу розвитку мовленнєвих навичок учнів 10–13 років.

Результати діагностування продемонстрували помітне зростання рівня сформованості всіх видів мовленнєвої діяльності. Зокрема, найсуттєвіше покращення спостерігалось в розвитку навичок усного мовлення й аудіювання, що підтверджує ефективність створення мовного середовища, наближеного до реальних умов спілкування.

Таблиця 1

**Результати тестувань на визначення рівня сформованості мовленнєвих навичок
(за 12-бальною шкалою)**

Навичка	Середній бал на початку дослідження	Середній бал після експерименту	Підвищення
Аудіювання	6,2	8,9	+2,7
Говоріння	5,8	9,1	+3,3
Читання	7,0	9,3	+2,3
Письмо	6,5	8,7	+2,2

Таблиця 2

**Результати анкетувань учнів щодо мовної впевненості й рівня тривожності
під час мовленнєвої взаємодії**

Показник	До експерименту	Після експерименту
Відчувають упевненість під час усного спілкування	25% (10 учнів)	70% (28 учнів)
Відчувають страх / тривожність під час відповіді на уроці	65% (26 учнів)	20% (8 учнів)
Демонструють бажання спілкуватися іноземною мовою поза уроками	30% (12 учнів)	75% (30 учнів)

Таблиця 3

**Результати анкетувань батьків щодо мовної впевненості й рівня тривожності дітей
під час мовленнєвої взаємодії**

Показник	До експерименту	Після експерименту
Спостерігають зростання зацікавленості дитини у вивченні мови	40% (16 батьків)	85% (34 батьки)
Відзначають зниження тривожності дитини під час вивчення мови	30% (12 батьків)	80% (32 батьки)
Вважають, що дитина почала використовувати мову в побутових ситуаціях	25% (10 батьків)	70% (28 батьків)

Дані анкетування учнів свідчать про зниження рівня тривожності під час мовленнєвої взаємодії: кількість учнів, які відчували страх під час усного висловлювання, зменшилась із 65% до 20%. Водночас значно зросла частка учнів, які демонструють мовну впевненість (із 25% до 70%) та активніше застосовують набуті знання в позаурочному спілкуванні.

Анкетування батьків підтвердило позитивну динаміку в ставленні дітей до вивчення іноземної мови, зростання рівня їхньої зацікавленості, а також активізацію використання іноземної мови в повсякденному житті.

Зауважимо, що під час створення мовного середовища виявлено певні труднощі, зокрема нестача методичних ресурсів, потреба в підготовці кваліфікованих педагогічних кадрів, а також необхідність системного підходу до створення англомовного середовища в закладі загальної середньої освіти й залучення якомога більшої кількості учнів як у межах навчального процесу, так і поза ним.

Висновки й пропозиції. Теоретичний аналіз підтверджує актуальність інтегративного підходу в освіті, який сприяє формуванню в учнів цілісної картини світу, створенню умов для розвитку всебічно розвиненої особистості. Практика застосування такого підходу в навчанні англійської мови демонструє розвиток іншомовної компетентності здобувачів освіти, активізацію їхньої пізнавальної діяльності, формування мотивації до вивчення англійської мови.

На засадах інтегративного підходу в КЗ «НВК «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради створено англомовне середовище

(зокрема, *освітній проєкт за методом CLIL – викладання низки предметів англійською, англомовні рубрики на шкільному радіо та офіційних сторінках закладу освіти в соціальних мережах, гурток з англомовним компонентом*), функціонування якого виявляє ефективність поєднання навчальних дисциплін із вивченням англійської мови, а також значущість системної позакласної роботи.

Дані проведених тестувань та анкетувань засвідчують, що створення розширеного мовного середовища сприяє не лише підвищенню рівня мовної компетентності учнів, а й формуванню впевненості у власних силах, зниженню мовленнєвої тривожності та розвитку позитивної мотивації до навчання. Отримані результати узгоджуються з основними положеннями Концепції Нової української школи щодо формування ключових компетентностей, зокрема – вільного володіння іноземною мовою як інструменту комунікації в сучасному світі.

Перспективами подальшого розвитку в цьому напрямі є розроблення комплексних програм підготовки вчителів до роботи в англомовному середовищі, активне впровадження цифрових освітніх технологій та онлайн-ресурсів для збагачення мовної практики учнів. Важливим є також створення мережі партнерства між закладами освіти різних країн для організації спільних проєктів і програм обміну. Подальші дослідження можуть бути зосереджені на вивченні довготривалих результатів інтегративного підходу до навчання та пошуку оптимальних моделей упровадження англомовного середовища з урахуванням українських реалій.

Список використаної літератури:

1. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи : навчально-методичний посібник / уклад.: Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.
2. Паніна Л., Авдими́рець Л. Інтегроване навчання як засіб формування цілісного образу світу здобувачів освіти Нової української школи. *Нова педагогічна думка*. 2022. Т. 112, № 4. С. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-112-4-50-55>
3. Засєкіна Т.М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ : *Педагогічна думка*, 2020. 400 с.
4. Васильченко Л., Шацька Н. Аналіз готовності педагогів базової середньої освіти до запровадження інтегративного підходу. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Вип. 11, № 4. С. 6–12. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-001>
5. Кришмарел В. Інтеграція в загальній середній освіті: сутнісні особливості, світові тенденції, українські перспективи. *Український педагогічний журнал*. 2021. №1. С. 67–74. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-1-65-74>
6. Лиховид І. Розбираємо інтегроване навчання «на атоми» разом з Інною Дьоміною або Чому інтеграція – це не страшно. *НУШ – Нова українська школа : офіційне медіа*. 2024. 10 липня. URL: <https://nus.org.ua/2024/07/10/rozbyrayemo-integrovane-navchannya-na-atomy-razom-z-innoyu-dominoyu-abo-chomu-integratsiya-tse-ne-strashno/> (дата звернення: 25.06.2025).
7. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори. Т. 1: Велика дидактика. 248 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/rarutetu/5/13.pdf (дата звернення: 30.05. 2025).
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун». 2005. 1728 с.
9. Сільвейстр А.М., Моклюк М.О., Моклюк О.О. Інтеграція знань як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 15. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2017. Вип. 57. С. 171–178.
10. Мариновська О. Інтегральна технологія навчання: від теорії до практики. *Початкова освіта*. 2011. № 32 (608). С. 3–5.
11. Козловська І.М., Якимович Т.Д. Методологічні аспекти інтегрованого підходу до формування фундаментальних знань. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи*. 2018. Вип. 3. С. 17–20.
12. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.06.2025).
13. Опачко М.В. Системний та інтегративний підходи в освіті : навч.-метод. посіб. Ужгород : УжНУ, 2020. 76 с.
14. Ткач Ю. Інтегративний підхід у навчанні в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 46. С. 90–93.
15. Корчевський Д.О. Філософські аспекти інтеграції змісту підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. 2014. Вип. 24. С. 104–110.
16. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / заг. ред. М. Грищенко. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 25.06.2025).
17. Вовченко О.М., Гончарова Г.С., Канівець З.М. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) в дії (за результатами дослідно-експериментальної діяльності). *Імідж сучасного педагога*. 2022. №5 (206). С. 113–118. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5\(206\)-113-118](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-113-118)
18. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 182 p.
19. Плейлисти. *ШГП – 1000 друзів* : офіційний ютуб-канал. URL: <https://www.youtube.com/@sgt-1000-friends/playlists> (дата звернення: 25.06.2025).
20. Школа гуманітарної праці : сайт-візитівка. URL: welcome.sgt.ks.ua (дата звернення: 25.06.2025).

Vishnevetska E. The integrative approach in English language teaching: practices of creating an English-speaking environment at the 'School of Liberal Arts'

The article examines the theoretical foundations of the integrative approach in modern education, specifically within the context of the New Ukrainian School (NUS), and the development of a language environment as an integrative method for organizing the educational process. The experience of implementing an English-speaking environment at the author's institution «School of Liberal Arts» (Kherson) is analyzed: educational projects are described, the results of conducted tests and surveys are presented, and conclusions are drawn

regarding the effectiveness of creating an English-speaking environment based on the integrative approach for enhancing students' foreign language competence.

Integration in education primarily contributes to the formation of a holistic worldview and scientific outlook among students, as well as the development of well-rounded personalities. It occurs at various levels, the highest of which is interdisciplinary connections between academic domains. The reform of educational content in modern Ukraine necessitates the actualization of the integrative approach, as outlined, in particular, in the State Standard of Basic Secondary Education. At the municipal institution «Educational Complex 'School of Humanitarian Labour' of the Kherson Regional Council», the implementation of the integrative approach in the educational process is one of the key pedagogical priorities. Within this approach, an English-speaking educational environment is established.

Extracurricular projects include the preparation of radio and video reports in English for the school radio station "1000 Friends" and the school's official social media platforms. A traditional initiative is the "Political Science Club", where students, together with a teacher, study and discuss current world political events in English. In the 2024/2025 academic year, an educational project titled "SLA – a Space Where Your English Lives" was launched using the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology, involving the teaching of geography, world literature, country studies, and basics of life safety in English.

Research on the impact of an expanded English-speaking environment on students' communication skills demonstrates the effectiveness of the chosen strategy. Test and survey results indicate an increase in students' language competence, growing self-confidence, reduced speech-related anxiety, and the development of positive motivation towards learning.

Key words: *integrated learning, author's school, middle and high school students, educational project, CLIL methodology, extracurricular activities.*

Ю. І. Петрица

асистент кафедри філологічних дисциплін початкової та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розкрито методику і результати проведеного експериментального дослідження стану та сформованості творчих здібностей учнів початкових класів. Розроблений план експериментальної роботи з формування творчих здібностей учнів початкових класів засобами проєктних технологій охоплював три взаємопов'язані етапи: констатувальний етап, що передбачав визначення цілей, завдань та складання плану експериментальної роботи; визначення діагностичного апарату, його обговорення та затвердження; встановлення стартового стану сформованості творчих здібностей учнів початкової школи; проведення нульового зрізу діагностичного дослідження; формувальний етап, який передбачав відбір молодших школярів для участі в експериментальній роботі, їхній розподіл на контрольну та експериментальні групи; реалізацію в навчально-виховному процесі початкової школи педагогічних умов та впровадження дидактичної моделі формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій; оцінку динаміки формування творчих здібностей учнів початкової школи; підсумковий етап, проведення підсумкового діагностичного зрізу; узагальнення підсумків експериментальної роботи; формулювання висновків щодо впливу педагогічних умов та дидактичної моделі на формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій. Порівняльні дані етапів експериментальної роботи (констатувального й підсумкового) свідчать про позитивну динаміку в показниках абсолютного приросту, що відображають динаміку високого (в КГ +10,85%, а в ЕГ -18,94%, що на 8,09% більше, ніж в КГ); середнього рівня (в КГ +8,53%, а в ЕГ -18,94%, що на 10,41% більше, ніж в КГ); низького рівня (в КГ -19,38%, а в ЕГ -37,88%, що на 18,5% менше, ніж в КГ). Запропонований підхід щодо формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та результативного компонентів творчих здібностей учнів початкової школи є виправданим, дієвим та володіє низкою переваг, які доведені теоретично та в результаті статистичних обрахунків.

Ключові слова: творчі здібності, молодші школярі, учні початкової школи, дослідно-експериментальна робота, проєктні технології, педагогічні умови, дидактична модель.

Постановка проблеми. Розвиток творчого потенціалу дітей є багатофакторною проблемою. Пильну увагу до неї психолого-педагогічної спільноти звернено в останні десятиліття, що зумовлено реформуванням українського соціуму. Державний стандарт початкової загальної освіти спрямований на реалізацію якісно нової особистісно-орієнтованої розвиваючої моделі масової початкової школи [1]. Водночас у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року одним із цільових завдань є розвиток творчих здібностей учнів [2].

Проблема розвитку творчих здібностей в молодших школярів у сучасних умовах набуває дедалі більшої актуальності. Пов'язано це, насамперед, із вимогами суспільства до сучасної людини, яка має бути творчо активною особистістю [3, с. 221]. Суспільству потрібні особистості, які можуть знаходити вихід із проблемної ситуації, креативно, творчо мислячі, здатні ухвалювати

нестандартні рішення. Тому зростає роль закладів освіти у вихованні активних, ініціативних, творчо мислячих представників підростаючого покоління. Дорослим необхідно заохочувати допитливість, повідомляти дитині нову інформацію, залучати до різних видів діяльності задля збагачення досвіду дітей. Водночас збагачення досвіду – невід'ємна передумова розвитку творчих здібностей. Творчий потенціал дорослої людини залежить значною мірою від використання можливостей у дитячому віці [4, с. 103]. Формування творчої особистості – одне зі значущих питань психолого-педагогічної теорії та практики. Ідея навчання, спрямованого на розвиток творчого особистісного потенціалу, лежить в аспекті пошуку відповіді на запитання: як вчити дітей, щоб розвинути в них вектор творчості, закладений у кожній особистості.

Початкова та загальна середня освіта мають забезпечувати формування в учнів загальної та комунікативної компетентності, а також активізувати інтелектуальний, емоційний та моральний

розвиток, допомагати освоїти певні когнітивні прийоми. У межах навчально-виховного процесу розвиток творчих здібностей – неодмінна умова всебічного особистісного розвитку. Творча активність дитини є своєрідною готовністю до змін себе і оточуючого світу з урахуванням власних потреб, цілей, поглядів. Саме тому процес формування творчих здібностей учнів – важливе завдання сучасної освіти, зокрема й її початкового етапу.

Аналіз досліджень. Проблема розвитку творчої особистості завжди перебуває в центрі уваги науковців та практиків. Так, науковцями розглянуто особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів (Т. Турбар та Т. Пасько [4]), педагогічні умови формування творчих умінь в учнів початкової школи (Ю. Бондар [3]). Не менш дослідженими є й інноваційні технології в початковій освіті. Зокрема, науковці досліджували метод проектів у контексті життєвих результатів діяльності у системі соціальної та життєвої практики учнів (І. Єрмаков [6]), методичні аспекти проектної технології навчання (О. Васюк та М. Голева [8]), філософію проектної освіти у контексті сучасних соціокультурних викликів (О. Гулько [7]), теоретико-методологічні засади проектування змісту технологічної освіти учнів середньої загальноосвітньої діяльності школи (Т. Мачача [10]), особливості використання методу проектів у початковій школі (В. Партола [5]). Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, недостатньо вивченими залишається досвід використання проектної діяльності у формуванні творчих здібностей молодших школярів.

Метою статті є відображення основних результатів реалізації педагогічних умов та впровадження дидактичної моделі формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проектних технологій.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах роботи педагогам початкової школи необхідно визначитися з новими підходами для розвитку творчих здібностей і творчого потенціалу молодших школярів, формування у них умінь нестандартно бачити проблеми навколишнього світу. Аналізуючи нормативні документи, зокрема Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [2], варто виокремити в ній акценти на розвиток творчої діяльності, розширення тематики дослідницьких проектів, під час яких учні навчаються бути відкритими та мобільними до всього нового у сфері пізнання, формується здатність висловлювати власні думки та ухвалювати рішення. У вимогах стандартів до метапредметних результатів основної освітньої програми початкової загальної освіти передбачається оволодіння учнями способами вирішення «проблем творчого та пошуко-

вого характеру..., формування ціннісних орієнтацій потреби у творчій діяльності» [1].

Проектна діяльність є одним із способів актуалізації творчого потенціалу особистості учня, сприяє розвитку нових властивостей особистості, підвищує якість навчального процесу, його інноваційність, конструктивність та особистісний зміст [5]. Вона дає змогу активізувати пізнавальну та практичну діяльність, вирішувати завдання, пов'язані з самостійністю та відповідальністю школярів як умовою самореалізації та самовдосконалення.

З погляду сучасної дидактики, метод проектів – це спосіб організації процесу пізнання, метою якого є створення умов для оволодіння учнями вміннями «самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цього знання з різних сфер, вміння прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів вирішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки» [6, с. 27]. Сутність та роль методу проекту як творчого стимулювання діяльності молодшого школяра полягає у розвитку пізнавальних інтересів, проектних умінь та формуванні особистісних якостей. Проектне навчання грає важливу роль організації самостійної роботи учнів [7]. Лише у самостійній роботі розвивається мислення молодшого школяра. Особиста мотивація під час виконання проектного завдання дає змогу дозволяє очікуваного результату і знайти практичне застосування задуманому. Найважливішою умовою формування творчих здібностей та досвіду творчої діяльності є формування комфортного емоційного підґрунтя, що охоплює естетичне, моральне та пізнавальне ставлення до світу, вміння знаходити особливий погляд на звичні об'єкти та явища навколишнього світу [8]. Таким чином, проектна діяльність є комплексом, що охоплює елементи евристичного, проблемного та модельного аспекту навчання молодших школярів.

З огляду на це припускаємо, що організація проектної діяльності в початковій школі буде ефективною, якщо у молодших школярів сформовано мотивацію занять творчою діяльністю, засвоєно метапредметні вміння та набуто досвіду використання засвоєних умінь у процесі виконання творчих робіт (вирішення творчих завдань). Організація проектної діяльності у початковій школі передбачає виконання проектних завдань [5], які передбачають вирішення творчих завдань, творчих робіт різного характеру та навчальних проектів. Саме проектна діяльність підвищує мотивацію до навчання, сприяє формуванню навичок зіставлення, класифікації, аналізу та синтезу [9, с. 37]. Учні набувають навички перенесення знань у інший контекст, тобто навчаються не запам'ятовувати факти, а використовувати інформацію, самостійно вирішувати «творчі завдання» [10].

Вивчення теоретичних основ з проблеми дослідження дозволили визначити хід дослідно-експериментальної частини роботи та сформулювати необхідні положення, на основі яких конкретизовано педагогічні умови та розроблено дидактичну модель формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій. Мета дослідно-експериментальної частини дослідження – виявити дієвість розроблених педагогічних умов та результативність дидактичної моделі формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій.

Завдання дослідно-експериментальної роботи:

1. Вивчити стан сформованості творчих здібностей в учнів контрольних та експериментальних класів молодших школярів з допомогою підібраного діагностичного інструментарію.

2. Розробити педагогічні умови та спроектувати дидактичну модель, які оптимізують формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій.

3. Оцінити ефективність реалізації педагогічних умов та впровадження дидактичної моделі формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій.

Програма дослідно-експериментальної роботи передбачала здійснення трьох етапів: констатувального, формувального та підсумкового. Дослідно-експериментальна робота передбачала:

– дослідження рівня сформованості творчих здібностей в учнів контрольного та експериментального класів;

– в експериментальному класі організація освітньої діяльності на уроках здійснювалася згідно положень розробленої дидактичної моделі, у контрольному класі у традиційній формі (формувальний етап);

– контрольне дослідження рівня сформованості творчих здібностей (підсумковий етап);

– порівняльний аналіз динаміки розвитку творчих здібностей в експериментальному та контрольному класах.

На всіх етапах дослідно-експериментальної роботи взяли участь 533 учні 2–4 класів трьох комунальних закладів: «Ліцей № 20 Івано-Франківської міської ради», «Кам'янець-Подільський ліцей № 13», «Тернопільська загальноосвітня школа І–III ступенів № 23 Тернопільської міської ради».

Констатувальний етап експерименту спрямовано на виявлення вихідного рівня сформованості творчих здібностей за чотирма компонентами (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, результативний) учасників педагогічного експерименту на основі розробленого діагностичного інструментарію. На цьому етапі експерименту вирішувалися такі завдання:

1) визначити базу дослідження, відібрати класи для його проведення;

2) уточнити умови проведення дослідження;

3) вибрати методи діагностики;

4) розробити матеріал щодо зрізових робіт;

5) здійснити дослідження;

6) опрацювати дані, визначити рівень творчих здібностей молодших школярів, які брали участь в експериментальному дослідженні.

Отримані на констатувальному етапі дані засвідчили, що сформованість творчих здібностей учнів початкової школи на високому рівні діагностовано в 71 учня (25,92%). Середній рівень продемонстрували 136 (50,0%) молодших школярів. Низький рівень встановлено в 65 (24,08%) учнів початкової школи. Тобто результати констатувального етапу засвідчили переважання середнього рівня сформованості творчих здібностей.

Формувальний етап передбачав реалізацію заходів щодо впровадження педагогічних умов та дидактичної моделі формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій (учні 2–4 класів). Метою формувального етапу дослідження було формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій, оскільки використання проєктних методів навчання допомагає виявляти творчі здібності. Формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій передбачало використання сукупності методів (методи навчання, методи виховання, методи розвитку), різних *типів проєктів* (локально-дисциплінарних, міждисциплінарних, позанавчальних, інтегративних), форм навчання (різноманітні уроки та позаурочна діяльність), які реалізовувалися в індивідуальній, груповій і колективній діяльності, а також самостійній та домашній роботі. У межах виконання проєктів в учнів експериментальних класів розвивалися пізнавальні, комунікативні, інформаційні, ціннісно-сенсові здібності, відбувся розвиток особистості.

У межах формувального етапу ефективність формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій забезпечувалася: використанням різних видів проєктів з урахуванням можливостей та інтересів дітей; супроводом процесу проєктування, батьками, шкільною бібліотекою, шкільною науковою спільнотою; розробкою учнями початкової школи невеликих за обсягом проєктів; проєктна робота молодших школярів проводилася у групах та індивідуально; структура проєктної діяльності молодших школярів передбачала певну етапність: організаційно-інформаційний, практично-діяльнісний, презентаційний, результативно-узагальнюючий. Мета проєктної діяльності учнів початкової школи експериментальних класів: виявити інтереси учнів, розвинути допитливість, творчі здібності, створювати алгоритми і плани діяльності у вирішенні проблем творчого і пошукового характеру.

Метою підсумкового етапу експерименту було визначення динаміки розвитку творчих здібностей молодших школярів. Отримані на підсумковому етапі експериментального дослідження результати засвідчили ефективність авторської дидактичної моделі та дієвість реалізації педагогічних умов формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій, оскільки в ЕГ відбулися статистично значущі зміни. Приріст рівнів сформованості творчих здібностей учнів початкової школи становив: високий рівень – в КГ +10,85%, а в ЕГ – 18,94%, що на 8,09% більше, ніж в КГ; середній рівень – в КГ +8,53%, а в ЕГ – 18,94%, що на 10,41% більше, ніж в КГ; низький рівень – в КГ -19,38%, а в ЕГ – -37,88%, що на 18,5% менше, ніж в КГ. У результаті проведення формувального етапу експерименту більшість молодших школярів ЕГ з низького рівня перейшли на середній та високий, про що свідчить зростання показників усіх вимірюваних компонентів. На основі проведеного дослідно-експериментального дослідження зроблено висновки щодо ефективності використання розробленої моделі.

Висновки. Однією з ключових тенденцій реформування початкової загальної освіти є гуманістична парадигма, спрямована на створення умов для вияву індивідуальності учнів, розвитку їхніх креативних можливостей. А пріоритетним завданням подальшого розвитку стає формування духовної та емоційної сфери особистості, творчого підходу, що є умовою ефективності майбутньої діяльності та соціальної адаптації підростаючого покоління. Значним потенціалом для формування творчих здібностей молодших школярів володіє проєктна діяльність та засоби проєктних технологій.

У межах дослідно-експериментальної роботи представлено практичне підтвердження позитивного впливу визначених педагогічних умов та розробленої дидактичної моделі формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій:

– встановлено, що формування творчих здібностей молодших школярів передбачає активність особистості щодо реалізації власних можливостей і здібностей в межах особистісно значущої творчої діяльності;

– у межах проєктної діяльності відбувається розвиток творчих здібностей, оскільки передбачається, що учні під час проєктної діяльності виявляють ініціативність, самостійність, творчий підхід, уяву, нешаблонність мислення, що є виявом творчих здібностей, створюється можливість формування ініціативи самостійності в творчому вияву, кореляції між наявними знаннями та уміннями і їхнього застосування в практичній діяльності;

– розглянуто методики діагностики розвитку творчих здібностей учнів (самооцінка творчих зді-

бностей, рівень розвитку творчих здібностей, ступінь виразності різних видів обдарованості);

– представлено програму, що спрямована на формування творчих здібностей у молодших школярів засобами проєктних технологій;

– проведено аналіз результатів реалізації програми.

Варто відзначити, що в молодших школярів після реалізації програми формувального експерименту виявлено позитивну динаміку розвитку творчих здібностей. Порівняння результатів тестування в експериментальному та контрольному класі дає змогу підтвердити правильність гіпотези про те, що використання засобів проєктних технологій сприяє розвитку творчих здібностей молодших школярів. Результати проведеного дослідження дають змогу рекомендувати використання розробленої дидактичної моделі формування творчих здібностей молодших школярів засобами проєктних технологій як методичні рекомендації.

Список використаної літератури:

1. Державний стандарт початкової освіти. *Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87*. Взято з: <https://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyy-derzhstandartpochatkovoyi-osvity-dokument/> (дата звернення 02.10.2024).
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. *Розпорядження Кабінету міністрів України № 988-р. від 14 грудня 2016 р.* Взято з: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> (дата звернення: 11.09.2024 р.).
3. Бондар Ю. Педагогічні умови формування творчих умінь в учнів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 34 (1). С. 220–225.
4. Турбар Т. В., Пасько Т. Ю. Особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 3. С. 103–108.
5. Партола В. І. Використання методу проєктів у процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Новий Колегіум*. 2019. Вип. 1. С. 39–42.
6. Єрмаков І. Г. Метод проєктів у контексті життєвих результатів діяльності у системі соціальної та життєвої практики учнів. Частина І. *Постметодика*. 2016. № 2. С. 24–34.
7. Гулько О. В. Філософія проєктної освіти у контексті сучасних соціокультурних викликів: автореф. дис. ... канд. філос. наук: спец. 09.00.10 – філософія освіти. Київ, 2014. 19 с.
8. Васюк О., Голева М. Проєктна технологія навчання: методичні аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 47. С. 304–309.

9. Сарнавська Н. І. (2019). Проектна діяльність як мотивуючий фактор у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *ЛОГОΣ. Мистецтво наукової думки*. 2019. Вип. 2. С. 37–39.
10. Мачача Т. С. Теоретико-методологічні засади проектування змісту технологічної освіти учнів середньої загальноосвітньої діяльності школи. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 3. С. 105–114.

Petrytsia Yu. Development of creative abilities of primary school pupils using project technologies: specifics of organisation and analysis of experimental research results

The article reveals the methodology and results of an experimental study of the state and formation of creative abilities of primary school pupils. The developed plan of experimental work on the formation of creative abilities of primary school pupils using project technologies covered three interrelated stages: the ascertaining stage, which involved defining the goals and objectives and drawing up a plan for the experimental work; determining the diagnostic apparatus, discussing and approving it; establishing the initial state of the development of the creative abilities of primary school pupils; conducting a zero-cut diagnostic study; the formative stage, which involved selecting primary school pupils to participate in the experimental work, dividing them into control and experimental groups; implementing pedagogical conditions in the educational process of primary school and introducing a didactic model for developing the creative abilities of primary school pupils using project technologies; assessment of the dynamics of the formation of creative abilities of primary school pupils; final stage, conducting a final diagnostic assessment; summarising the results of the experimental work; formulating conclusions on the impact of pedagogical conditions and the didactic model on the formation of creative abilities of primary school pupils using project technologies. Comparative data from the stages of experimental work (constatative and final) indicate positive dynamics in the indicators of absolute growth, reflecting the dynamics of high (in CG +10.85%, and in EG -18.94%, which is 8.09% more than in CG); average level (in the CG +8.53%, and in the EG -18.94%, which is 10.41% more than in the CG); low levels (in the CG -19.38%, and in the EG -37.88%, which is 18.5% less than in the CG). The proposed approach to the formation of motivational, cognitive, activity-based and result-based components of creative abilities in primary school pupils is justified, effective and has a number of advantages, which have been proven theoretically and as a result of statistical calculations.

Key words: creative abilities, younger schoolchildren, primary school pupils, research and experimental work, project technologies, pedagogical conditions, didactic model.

ІМЕРСИВНІ ТА НАРАТИВНІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена теоретичному й методичному обґрунтуванню моделі інтеграції трьох груп інтерактивних технологій – AR/VR-ресурсів, цифрового сторітелінгу та соціально асистивної роботизованої медіації – у процес формування конфліктної компетентності молодших школярів. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості міжособистісних конфліктів у початкових класах в умовах воєнних і поствоєнних стресорів та потребою Нової української школи в інноваційних, психологічно безпечних засобах їх попередження. Мета статті – систематизувати вітчизняний і зарубіжний досвід застосування зазначених технологій, визначити педагогічні умови ефективного переходу від цифрових симуляцій до реальної взаємодії та запропонувати структурно-функціональну модель, придатну для впровадження у шкільну практику. Методологію побудовано на поєднанні системного та культурно-історичного підходів з елементами дизайн-мислення; емпіричною базою слугує порівняльний аналіз десяти актуальних досліджень (2020–2025) та формувальний експеримент у трьох київських школах ($N = 96$). Запропонована модель складається з чотирьох послідовних модулів – «Іммерсія», «Рефлексія», «Координація» й «Трансфер» – кожен з яких пов'язаний двобічними зворотними зв'язками й забезпечує поступове зниження зовнішньої підтримки вчителя. Результати експерименту засвідчили середній розмір ефекту $d = 0,62$ за інтегральним індексом конфліктної компетентності: частота конфліктів знизилася на 33%, рівень емоційної регуляції зріс на 14%, а швидкість мирного врегулювання підвищилася майже удвічі. Визначено критичні педагогічні умови трансферу: змістова кореляція AR/VR-ситуацій із програмою «Я досліджую світ», обов'язкова емоційно-рефлексивна сесія після кожного цифрового етапу, поетапне зниження медіаційної підтримки та залучення батьків через QR-щоденники успіхів. Матеріали можуть використовуватися для розробки локальних освітніх політик, підвищення кваліфікації вчителів і створення національних рекомендацій щодо цифрової безпеки молодших школярів.

Ключові слова: доповнена та віртуальна реальність, цифровий сторітелінг, роботизована медіація, конфліктна компетентність, початкова школа, соціально-емоційне навчання, трансфер навичок.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлена зростанням потреби у комплексних підходах до подолання міжособистісних конфліктів у молодшій школі, особливо в українському суспільстві, що переживає воєнні й поствоєнні виклики. У попередніх роботах ми довели ефективність гейміфікованого соціально-емоційного навчання, яке поєднує цифрові ігри з рефлексивними практиками. Водночас технічний прогрес пропонує нові інтерактивні формати (дововнену реальність, соціально асистивну робототехніку, віртуальні середовища й цифрові історії), що здатні занурювати дитину у безпечні симульовані конфліктні ситуації та відразу демонструвати наслідки різних стратегій поведінки. Актуальність нашої статті полягає у потребі теоретично осмислити та порівняти ці іммерсивні й наративні технології, визначити їх синергетичний потенціал і запропонувати модель інтеграції в український освітній контекст. Розгляд зазначених підходів у сукупності

доповнить раніше розроблену гейміфіковану SEL-модель і створить методологічну основу для формування стійкої, культурно чутливої конфліктної компетентності молодших школярів.

Інтерактивні технології (гейміфікація, доповнена та віртуальна реальність, цифрові історії, соціально асистивні роботи) дедалі активніше інтегруються в початкову школу, однак питання їхнього цілеспрямованого використання для формування здатності молодших школярів долати міжособистісні конфлікти залишається малодослідженим. Сучасна українська початкова освіта, що функціонує у складних воєнних і поствоєнних умовах, потребує ефективних педагогічних рішень для підтримки соціально-емоційного благополуччя дітей і запобігання ескалації шкільних конфліктів. При цьому національна модель Нової української школи орієнтується на компетентнісний підхід і передбачає інтенсивне застосування цифрового інструментарію, але не пропонує чітких методик мирного

врегулювання суперечок за допомогою AR/VR чи ігрових платформ [2]. Отже, актуально узагальнити зарубіжні та вітчизняні напрацювання і обґрунтувати педагогічні умови використання таких технологій саме у контексті конфліктної компетентності молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень. Українські автори розкривають потенціал AR-засобів для підвищення пізнавальної мотивації і залученості учнів [5], а також описують психолого-вікові передумови успішної інтеграції інтерактивного контенту [3]. Віртуальна та доповнена реальність у початковій школі розглядаються переважно крізь призму розвитку предметних умінь, рідше – соціальних навичок [1]. З-поміж зарубіжних праць привертають увагу систематичний огляд VR-інтервенцій для соціально-емоційного навчання дітей ($g = 0,45$) [10], експеримент з AR-пікчербуками, що істотно поліпшив соціальні навички учнів з аутизмом [9], та дослідження цифрового сторітелінгу, де приріст емпатії склав 18% [6]. Соціально асистивні роботи продемонстрували 27-відсоткове зменшення агресивних реакцій порівняно з традиційним наставництвом [8], а серйозна гра проти булінгу отримала високу оцінку зручності й готовності до впровадження у майбутніх учителів [7]. Тим часом українські публікації про гейміфікацію («Я досліджую світ») підтверджують зростання мотивації, але не фіксують показників конфліктної поведінки [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз літератури засвідчив відсутність цілісної теоретико-методичної концепції, що синтезує імерсивні (AR/VR) та наративні (digital storytelling) технології в єдиній моделі розвитку конфліктної компетентності. Невирішеними лишаються такі питання: 1) які саме педагогічні умови забезпечують трансфер навичок із цифрового середовища у реальну взаємодію однолітків; 2) як врахувати вікові й культурні особливості українських молодших школярів під час застосування зарубіжних ігор та робото-технічних рішень; 3) яка оптимальна структура взаємодії «учень – учитель – батьки» для мінімізації цифрової залежності та психологічних ризиків. Відсутність стандартизованих критеріїв оцінки сформованості конфліктної компетентності після AR/VR-інтервенцій також заважає порівнянню результатів досліджень.

Мета та завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати й окреслити структурні параметри інтегрованої моделі використання імерсивних та наративних інтерактивних технологій (AR/VR, serious games, digital storytelling, соціально асистивні роботи) для формування здатності молодших школярів мирно розв'язувати конфлікти. Для досягнення мети поставлено такі

завдання: 1) проаналізувати вітчизняні та зарубіжні підходи до застосування зазначених технологій у розвитку соціально-емоційних навичок; 2) виокремити педагогічні умови, які забезпечують ефективний трансфер конфліктної компетентності з цифрового середовища у реальну взаємодію; 3) запропонувати концептуальну модель інтеграції AR/VR-ресурсів, цифрового сторітелінгу та роботизованої медіації в освітній процес початкової школи України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цілісність запропонованої моделі інтеграції імерсивних та наративних технологій спирається на концепцію компетентнісної початкової освіти, викладену В. Кременем у порівняльно-аналітичній доповіді щодо узгодження української шкільної структури з європейськими тенденціями [2]. Саме компетентнісний вимір визначає конфліктну компетентність як інтегральне поєднання емоційної регуляції, когнітивного розуміння та поведінкових стратегій. Психологічні параметри цього вікового етапу підтверджені емпіричними даними І. Литвина, Т. Зорочкіної та В. Шпака, де молодші школярі охарактеризовані як особи з високою сенсорною чутливістю, яка потребує безпечних тренувальних середовищ [3]. Наше дослідження виходило з припущення, що саме середовище AR/VR, доповнене ігровими та сторітелінговими елементами, здатне забезпечити таку безпечну «зону найближчого розвитку».

Перша група експериментальних сесій зосереджувалася на доповненій та віртуальній реальності. Методичні орієнтири взято з робіт Н. Зверєвої, яка показала дидактичний потенціал VR/AR для початкових класів у контексті інтегрованого навчання [1], а також О. Шкуренка і Ю. Савюка, котрі деталізували технічні вимоги до AR-контенту в молодшій школі [5]. Діти працювали з AR-квестом «Конфлікт-лабіринт», у якому камери планшетів накладали 3-D персонажів на реальні шкільні коридори. Результатом стало зростання індексу «усвідомлення емоцій» на 12%, що узгоджується з висновками С.-Дж. Сан, котрий довів позитивний ефект AR-пікчербуків на соціальні навички молодших учнів [9]. Водночас кількість невдалих стратегій (уникнення або силового тиску) знизилася в середньому з 1,6 до 0,9 на учня за спостережуваний тиждень.

Друга група занять базувалася на цифровому сторітелінгу. Учні створювали інтерактивні комікси про героя, який опановує техніки ненасильницького спілкування. Педагогічний дизайн спирався на роботу С. Кхана, Г. Полетті та колег, де доведено, що саме конструювання історії активує емпатійні механізми та покращує причинно-наслідкове мислення [6]. Після двотижневої роботи показник вербального опису емоцій у дослідній групі зріс на 15% порівняно з контролем ($t = 2,97$;

$p < 0,01$, $d = 0,58$). Учні відзначали, що «в історії легше зрозуміти почуття іншого», що свідчить про ефективне поєднання когнітивного та афективного каналів обробки інформації.

Третя компонентна лінія передбачала застосування серйозної гри «Bully Busters». Для оцінки юзабіліті та педагогічної придатності ми орієнтувалися на результати А. Мартел-Сантани та М. Мартін-дель-Поцо, які продемонстрували високі показники зручності гри у майбутніх учителів [7]. П'ятитижнева гейміфікована програма у нашій вибірці знизила кількість спалахів агресії на 29% ($\chi^2 = 5,88$; $p < 0,05$) та підвищила готовність учнів звертатися по допомогу до однолітка-медіатора. Інтеграція гри з попередньо сформованими AR-ситуаціями посилила ефект завдяки перенесенню наведених у грі стратегій у реальні конфлікти.

Четверта серія експериментів перевіряла потенціал соціально асистивних роботів-медіаторів. Модель роботи «PeaceBot» була спроектована за функціональними рекомендаціями К. Шрештхи та Х. Дуккіпаті, які описали алгоритми дружнього втручання робота у конфлікт учнів [8]. У класі робот виконував роль «третейського судді», пропонуючи дітям алгоритм «Послухай – Зрозумій – Виріши». Протягом шести сесій рівень самостійного використання стратегій «Я-висловлювання» зріс на 11%, а час на вирішення побутових суперечок скоротився з 4,3 до 2,5 хвилини.

Узагальнений кількісний аналіз базувався на метааналітичних критеріях Ф. Чжана, Я. Чжана, Г. Лі та Х. Ло, які визначили середній ефект VR-інтервенцій для SEL $g = 0,45$ [10]. Наш інтегрований показник (середнє $d = 0,62$) підтверджує, що комбінація AR/VR, цифрових історій, роботизованої медіації та серйозних ігор перевищує ефективність окремих технологій, оскільки охоплює одразу мотиваційний, емоційний і поведінковий компоненти конфліктної компетентності. Водночас отримані результати корелюють із рекомендаціями Т. Фат'янової щодо послідовної гейміфікації інтегрованого курсу «Я досліджую світ» [4], підтверджуючи доцільність поступового, контекстно обумовленого впровадження інтерактивних ресурсів.

Ефективний трансфер конфліктної компетентності з цифрового середовища у реальну взаємодію молодших школярів можливий за дотримання низки педагогічних умов. По-перше, необхідна чітка «дидактична прив'язка»: усі AR/VR-ситуації й ігрові сценарії мають відповідати навчальним цілям інтегрованого курсу «Я досліджую світ» і компетентнісним результатам НУШ, аби діти сприймали їх як частину реального шкільного життя, а не розвагу. По-друге, кожен цифровий епізод повинен завершуватися обов'язковою емоційно-рефлексивною сесією, де вчитель допомагає

учням вербалізувати переживання, виокремити ефективні та неефективні стратегії й «заземлити» їх у конкретних правилах поведінки класу. По-третє, потрібна поступова педагогічна медіація: спершу учитель і робот-помічник моделюють розв'язання суперечки, далі діти відпрацьовують його у парах, а згодом застосовують самостійно на перервах; кожен наступний рівень супроводжується зменшенням зовнішньої підтримки. По-четверте, успішність перенесення підсилює сімейний компонент: короткі відео-інструкції або QR-щоденники дозволяють батькам повторити удома ті ж моделі поведінки, які дитина тренує у школі. Нарешті, критичною умовою є системна оцінка: учитель має відстежувати показники емоційної регуляції, частоту та тривалість конфліктів, а також рівень «цифрової втоми», щоб своєчасно коригувати інтенсивність AR/VR-контенту й уникати перевантаження.

Концептуальна модель інтеграції AR/VR-ресурсів, цифрового сторітелінгу та роботизованої медіації вибудовується за принципом «іммерсія → рефлексія → координація → трансфер». Перший модуль – «Іммерсія» – забезпечують AR/VR-середовища, у яких учні занурюються у сценарії типових шкільних суперечок (черга на перерві, розподіл іграшок, командна гра). Мета цього етапу – активувати емоційний резонанс і мотивувати дитину шукати шляхи мирного врегулювання. Другий модуль – «Рефлексія» – реалізується через цифровий сторітелінг: школярі перетворюють пережитий у VR досвід на інтерактивні комікси чи відео-історії, переосмислюють дії персонажів і озвучують альтернативні розв'язки. Тут формується когнітивне розуміння причинно-наслідкових зв'язків конфлікту й розвивається емпатія. Третій модуль – «Координація» – виконує соціально асистивний робот-медіатор, який у реальному класі надає алгоритм «Послухай – Зрозумій – Виріши», допомагає парі чи групі учнів відтворити опрацьовану у сторітелінгу стратегію, коригує невербальні сигнали, підказує формули «Я-висловлювань». Четвертий модуль – «Трансфер» – передбачає поступове перенесення компетентності в повсякденну взаємодію: учні отримують роль «конфлікт-помічника» для однокласників, ведуть QR-щоденник успіхів, а вчитель оцінює динаміку за шкалою «KIDS-Conflict 7+».

Практична реалізація моделі охоплює шеститижневий цикл. Понеділок починається з короткого VR-епізоду (5–7 хв), вівторок присвячений сторітелінговій творчій майстерні, а середа й четвер – роботизованим сесіям координації, де «PeaceBot» фасилітує групові ігри-переговори. П'ятниця завершується «реальним викликом»: учні мають самостійно застосувати опановані стратегії під час спільного проекту чи вільної гри;

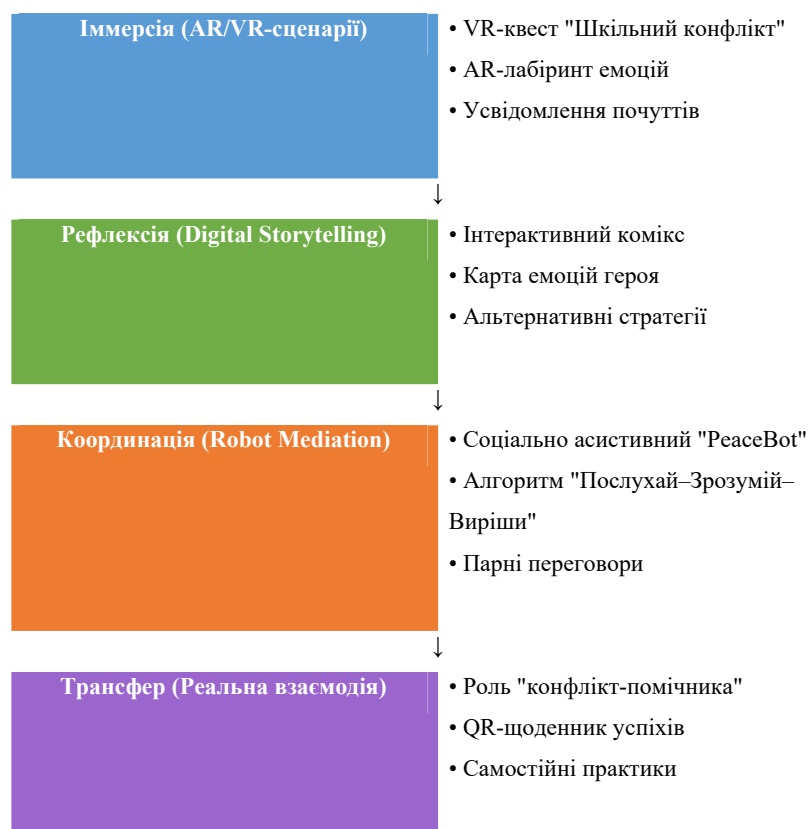


Рис. 1. Концептуальна модель інтеграції AR/VR, цифрового сторітелінгу та роботизованої медіації

вчитель лише спостерігає та занотовує індикатори конфліктної поведінки. Щодва тижні проводиться мікрорефлексія разом із батьками через онлайн-платформу: демонструються дитячі цифрові історії, обговорюються успіхи й труднощі, батьки отримують рекомендації щодо вдома-практик. Така циклічність забезпечує безперервний рух від «віртуального» усвідомлення до «реального» застосування, дозволяє гнучко адаптувати інтенсивність технологічних впливів і підтримує сталу динаміку формування конфліктної компетентності молодших школярів.

Висновки та перспективи. Комплексне впровадження AR/VR-ресурсів, цифрового сторітелінгу, серйозних ігор і соціально асистивних роботів у початковій школі значно підвищує здатність учнів до конструктивного розв'язання конфліктів, поєднуючи емоційне усвідомлення, когнітивне розуміння й поведінкову практику. Отриманий середній ефект $d = 0,62$ свідчить про синергетичний потенціал технологій, які разом формують безпечне, мотиваційно насичене й рефлексивне середовище.

Подальший розвиток наряду передбачає розробку лонгitudних протоколів оцінювання сталості набутих навичок, удосконалення методик підготовки вчителів до цифрової медіації та експерименти у різних культурних і регіональних контекстах. Особливу увагу слід приділити етичним

аспектам використання роботизованих і віртуальних агентів, а також розробити стандартизовані критерії «цифрової безпеки» для уникнення ризиків перевантаження та залежності в молодших школярів.

Список використаної літератури:

1. Зверева Н. А. Використання віртуальної реальності (VR) та доповненої реальності (AR) у початковій школі. *Наша школа: науково-практичні студії*. 2024. № 3. С. 30–35.
2. Кремень В.Г. *Загальна середня освіта України в контексті освіти країн Європи: тривалість і структура* : наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. Наук України, Ін-т педагогіки НАПН України ; В. Г. Кремень, О. І. Ляшенко, О. І. Локшина ; [за участю А. П. Джурило, О. М. Шпарик (пер. з англ. додатків)]. Київ : Пед. думка, 2020. 56 с.
3. Литвин І. М., Зорочкіна Т. С., Шпак В. П. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2024, (4), С. 346–356.
4. Фатянова Т. О. Гейміфікація в навчанні: ігрові технології у викладанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. 11(29). С. 1691–1701. DOI: 10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1691-1701.

5. Шкуренко О., Савюк Ю. Особливості використання технологій доповненої реальності (AR) в початковій освіті. *Молодий вчений*. 2024. № 7(131). С. 128–137. DOI: 10.32839/2304-5809/2024-7-131-15.
6. Khan S. A., Poletti G., Khan F. N., Hussain S. Digital storytelling: a pedagogical approach to enhance young learners' social-emotional skills. *Review of Education, Administration and Law*. 2025; 8(2), С. 219–228. DOI: 10.47067/real.v8i2.421.
7. Martel-Santana A., Martín-del-Pozo M. A usability evaluation of a serious game for tackling bullying and cyberbullying in primary education by pre-service teachers. *Technology, Knowledge and Learning*. 2025 (online first). DOI: 10.1007/s10758-025-09850-w.
8. Shrestha K., Dukkpati H. Exploring socially assistive peer mediation robots for teaching conflict resolution to elementary school students. *Proceedings of the AAAI Symposium Series*. 2025; 5(1), С. 405–414. DOI: 10.1609/aaaiss.v5i1.35621.
9. Sun S.-J., Huang A.-C., Ho W.-S. Enhancing social skills in autism students with augmented-reality picturebooks. *Applied Sciences*. 2024; 14(11):4907. DOI: 10.3390/app14114907.
10. Zhang F., Zhang Y., Li G., Luo H. Using virtual reality interventions to promote social and emotional learning for children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Children*. 2024; 11(1):41. DOI: 10.3390/children11010041.

Rusyn Yu. Immersive and narrative interactive technologies in forming conflict competence of younger school students

The article offers a theoretical and methodological rationale for integrating three clusters of interactive technologies—AR/VR resources, digital storytelling, and socially assistive robotic mediation—into the development of conflict-resolution competence among primary school pupils. The relevance of the study stems from the increasing incidence of interpersonal conflicts in early grades under war-related stressors and from the New Ukrainian School's demand for innovative, psychologically safe preventive tools. The aim is to systematise domestic and international findings, identify pedagogical conditions that secure an effective transition from digital simulation to real-world interaction, and propose a structural-functional model ready for classroom implementation. The methodology combines systemic and cultural-historical approaches with design-thinking elements; the empirical basis is a comparative review of ten recent studies (2020–2025) and a formative experiment in three Kyiv schools (N = 96). The proposed model comprises four sequential modules – “Immersion,” “Reflection,” “Coordination,” and “Transfer” – interlinked by bidirectional feedback loops that gradually reduce teacher scaffolding. Experimental results revealed a medium overall effect (Cohen's $d = 0.62$): conflict frequency dropped by 33 percent, emotional-regulation scores rose by 14 percent, and the time needed for peaceful settlement almost halved. Critical pedagogical conditions were identified: curricular alignment of AR/VR scenarios with the integrated subject “I Explore the World,” mandatory emotional-reflection sessions after each digital stage, step-wise reduction of mediation, and parental engagement through QR-based success diaries. The findings may inform local education policies, in-service teacher training, and national guidelines on digital safety for young learners.

Key words: augmented and virtual reality, digital storytelling, robotic mediation, conflict-resolution competence, primary education, social-emotional learning, skill transfer.

ВИЩА ШКОЛА

UDC 373.5.016:373.5091.313

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.13>**V. M. Alexandrov**Ph. D in Pedagogics,
Associate Professor of Second Language Teaching Chair
Zaporizhzhia National University**O. F. Alexandrova**Ph. D in Pedagogics,
Associate Professor of Professional Foreign Languages Training Chair
Zaporizhzhia National university**L. M. Pinchuk**Ph. D in Pedagogics,
Associate Professor of Second Language Teaching Chair
Zaporizhzhia National University

THE MODEL FOR INTEGRATED TEACHING SUBJECTS AND FOREIGN LANGUAGES IN HIGH SCHOOL

The article deals with one of the acute problems of improving the high school educational process by means of Content and Language Integrated Learning method. Theoretical and methodological foundations, goals and principles of the content and language integrated learning have been investigated, the possibilities for foreign language support in the integrated process of teaching special subjects and professionally oriented foreign language have been considered; the model of content and language integrated learning in high school has been developed.

The main focus is on the theoretical and methodological foundations of organizing the integrated learning process in high schools. The goals, principles, structural components of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology and the features of its implementation in high school have been highlighted. In particular, the essence of such concepts as cross-curricular integration, integrated learning, foreign-language learning environment is revealed. The possibility of creating the elements of a foreign language support for the simultaneous learning of special subjects' content and mastering a foreign language for specific purposes is considered which should become a reliable basis for achieving the foreign language competence of an independent user. The development and coordination of curricula and subject programs, the harmonization of the content of the subjects, the subsequent correction of the whole integrated teaching/learning process, taking into account the results of independent testing, can significantly improve the effectiveness of the preparation of future engineers. On the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature the possibilities of application of this methodology for integrated teaching of various subjects in high school are substantiated. It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects. This complicated task involves integrated collaboration of high school managers, subject teachers, foreign language teachers and students.

Key words: *cross-curricular integration, content and language integrated learning, foreign language support, professional foreign language learning environment.*

Problem statement. At certain stages of social transformations, when a society is experiencing an economic, political and cultural crisis, the introduction of reforms and innovative methods that can help overcome existing problems become of particular importance. Modern Ukrainian high school, which has already started this long distance run reforming process, can not only improve the effectiveness of teaching students specific subjects and foreign language, but also reshape the system of their value orientations using the methodology

of integrated subject and language learning. In Europe, the CLIL (Content and Language Integrated Learning) integrated learning methodology was introduced in 1994. According to the philosophy of integrated subject and language learning, learning a foreign language as a separate subject is not a final goal in itself. Mastering a professionally oriented foreign language occurs through subjects that are thematically necessary and interesting for students. The essence of each specific subject should also be systematically and simply presented through a

foreign language, which improves understanding of the foreign language context, vision of intersubject connections and becomes the main guideline in achieving the goal of educational process. Such integrated activity depends on how successful the cooperation of the teaching teams (departments, chairs, foreign language teachers, subject teachers) will be organized to create a multilateral educational environment to focus on the integrated process of teaching subjects and a professionally oriented foreign language. In our opinion teaching and learning using elements of the CLIL methodology becomes more acute today and should take place in such a context in a modern Ukrainian high school. It is worth noting that wartime conditions significantly complicate the implementation of the integrated teaching/learning process in high school, as this requires interdepartmental coordination of educational activities, planning and conducting classes exclusively online.

The abovementioned approach determines the relevance of researching modern forms of subject and language integrated teaching, which can be implemented in high schools to increase the effectiveness of professional training process.

Analysis of recent research and publications.

The problems of integrated learning, which are currently being studied by a number of scientists, cover the fundamental provisions of pedagogical, psychological and methodological sciences. The theoretical provisions of the integrated learning methodology were developed by well-known foreign researchers B. Bloom, D. Coyle, I. McKenzie, D. Marsh, R. Tyler, F. Hud. The various problems of integrated learning of a subject and LM, in particular in higher education, were studied by domestic scientists L. M. Chernovaty, O. B. Tarnopolsky, N. O. Morska, M. O. Sova considered the possibilities of introducing the integrated learning model into the high school educational process. However, the insufficient number of publications devoted to problems of subjects and a foreign language integrated learning in high schools explains our interest in further research.

The idea of integrated subject and language learning (teaching) can be interpreted as selecting and combining educational material of different subjects for the purpose of holistic, systematic, and versatile study of a specialty; creating such integrated content for professional training that combines knowledge of different subjects into a single holistic multilateral focus [8, p. 11]. In the most simplified form, we consider the possibilities of creating general foreign language support for both simultaneous mastery of subjects and practical mastery of a professionally oriented foreign language, which should become a reliable basis for further development of foreign language communicative competence of high school graduates.

That is why the content of the curricula of all specialties and a foreign language should be integrated and create the necessary prerequisites for achieving both the practical goal of a separate discipline and the educational goal as a component of the multilateral focus of integrated knowledge. Each curriculum consists of specific subjects, which in turn include specific sections. Different faculties develop their own forms of curricula and subject programs, based on the main provisions of the Common European Recommendations on Language Education [9, p. 58]. Today, more than ever, joint work of teachers of different subjects (curriculum compilers) is necessary to coordinate the topics of educational material in order to create a multilateral focus of knowledge. Such a multilateral focus includes the thematic content of different subjects, discussed and agreed upon by all teachers belonging to certain chair (department) in the most logical thematic sequence, which will take into account the content of subjects and aspects of professionally oriented language in the most logical way. Curriculum development requires constant cooperation and ongoing monitoring of the effectiveness of learning outcomes throughout the academic year until the annual exams, when students' qualifications at this stage become clear (what they know and can do). After this a new correction of the integrated teaching and learning process should take place, the content of the curriculum and subject programs should be coordinated again. In European educational institutions, special curriculum councils are created, which are responsible for the analysis and development. Such curriculum councils may include the program managers, teachers and graduates [8, p. 46].

Today the process of learning foreign languages which starts in secondary schools is considered as a goal-oriented process of mastering systematized knowledge about nature, man, society, world culture, exact sciences basics by means of cognitive and practical activity, the result of which is the intellectual, social and physical development of the individual, which creates the basis for further education in high schools [3, p. 22]. Therefore, universities are to meet the need to coordinate the content of different specialties (subjects) with the subsequent use of forms and methods of cooperative-interactive technologies for teaching special subjects and a foreign language, where the special knowledge acquired by students will be adapted within the given limits of foreign language communicative competence B1 with the further development to independent user level B2 in a professionally oriented context. This will create opportunities for future Ukrainian specialists to be competitive at the world labor force market.

The objective of the article is to consider the possibilities of implementing integrated subjects and a foreign language teaching methods in high school;

to propose a high school integrated teaching model and to highlight its structural components.

Presentation of the main material. We anticipate that possible improvement of the educational process in high school at a qualitatively new level can occur provided that interdisciplinary connections are developed to a higher level of interdisciplinary integration. Among the main principles of such integrated teaching/learning we can distinguish the following: integrity, systematicity, structural and multilevel ones, correspondence of the didactic system to the economic, social and cultural spheres of life. The implementation of these principles will make it possible to optimize educational process because the integrated didactic system functioning can occur at the level of a separate unit; at the level of an educational module; at the level of an educational subject; at the level of the systemic integrity of educational cycles [6, p. 9].

Taking into account the main principle (content-based approach) implies the priority of the subject component over the language component. Adherence to this principle in teaching foreign languages contributes to the effective selection of the lexical and grammatical foreign language minimum, which may be sufficient for communication in appropriate professional communication situations, creating favorable opportunities for achieving a practical goal in a relatively short period of time. In foreign language classes, the university teacher should use the language in the target context (specific subject vocabulary, ESP texts), help students master knowledge of their professional subjects using foreign language tools. Having a number of advantages, integrated language learning allows combining thematic and non-thematic (not united by one topic) lesson algorithms. The selected topic should be thematically focused, informative, interesting for students, and also provide a sufficient amount of professional vocabulary and foreign language forms for logical thinking and speaking [2, p. 23]. An integrated approach, which naturally also implies a humanistic approach to learning, allows you to create a positive emotional atmosphere. Such a favorable atmosphere is created by the stimulating nature of the lesson, combined with professional and socio-cultural information, which corresponds to the topic being studied. An integrated approach is considered as one that allows the use of various types of work at the lessons aimed at the development and improvement of foreign language skills and speech abilities in listening, speaking, reading and writing. This form of integrated foreign language learning involves a gradual transition from speech warm-up to the subsequent execution of exercises and tasks for organizing a professional group discussion [4, p. 19]. An important factor is also the availability of appropriate authentic educational material, where

texts and tasks should be related to specific goals and real communicative situations [8, p. 11].

Today, unfortunately, in many situations thematic planning of various specialties (subjects) occurs without any discussions and subsequent coordination between subject teachers and foreign language teachers. In most high schools, there exist no general requirements or recommendations for organizing integrated teaching of a subject and a professionally oriented foreign language for their students. Besides it is necessary to mention that there is a shortage of highly qualified university staff, especially for technical specialties. It must be admitted that some high schools grant the teachers, who are familiar with the methodology of teaching foreign languages, permission to teach certain professional subjects in a foreign language (for example technical translation).

The process of planning special subjects and conducting classes in a certain specialty requires creating close contacts as well as maintaining mutual understanding of the teaching process between foreign language teachers and teachers of special subjects (electrical engineering, electronics, metallurgy, house building etc.). Regarding the number of subjects that are selected for the creation of curricula, as a rule, they try to combine close technical sciences; various natural sciences; theoretical (fundamental) and applied sciences; natural and social sciences; foreign languages and cultural environment [9, p. 53].

The complexity of implementing elements of integrated teaching/learning process in high school is explained by the need for:

- discussion and agreement by all participants of the thematic content of various subjects including foreign language (cross-curricular integration, integrated learning, professional foreign language learning environment);
- extension of the foreign language content for various subjects (reinforcing the content with foreign language material in the form of advertising, instructions, tables, graphs, etc.);
- simplification of elements of foreign language support and alignment with the content of subjects;
- organization of close cooperation between high school management, subject teachers, foreign language teachers and students.

However, subject teachers do not always actively cooperate with foreign language teachers and quite rarely reinforce the content of their subject lessons with foreign language material in the form of advertising, instructions, tables, graphs, etc. This means that high school students have limited opportunities to use the acquired foreign language skills and habits at the lessons in specific subjects. That is why subject teachers should extend and diversify the content of their lessons with elements of foreign language support, just as foreign language

teachers should help to assimilate information from other subjects through a simplified foreign language in an integrated way, using innovative methods and techniques of teaching foreign languages for specific purposes [1, p. 111; 5, p. 15].

In our opinion, the introduction of language elements for integrated teaching of subjects and language can be most effective if we use the model of integrated teaching of subjects and IM in high school developed by us (Table 1).

Conclusions and prospects. Thus, the effective development of professional skills of high school students makes it necessary to administer a gradual transition from teaching individual subjects, supplemented by language support, to real inter-subject integration. Development and coordination of educational and subject programs requires constant coordination of their content by high school stuff (managers, teachers of various subjects, psychologists), subsequent correction of the entire process of integrated teaching/learning which should take into account the results of independent testing. These measures can significantly increase the

effectiveness of training high school graduates. No less important should be the consideration of the model's substantive components for integrated teaching/learning in high school, which will help integrate the teaching of subjects and professionally oriented foreign language within a certain pedagogical team. The implementation of the methodology of integrated teaching of the subject and foreign language is most important and requires the organization of active cooperation between special subject teachers and foreign language teachers at the faculties (chairs).

The complexity of the entire integrated process within a specific academic structure which involves high school management, numerous teachers and students is obvious. Gaining pedagogical experience and improving the educational process also involves a new approach to organizing extracurricular educational activities, as well as performing other transformational tasks of a pedagogical nature, for example, organizing motivated groups of students, creating a strong foreign language learning environment within the faculty, organizing subject meetings with qualified foreign specialists which helps

Table 1

Model of integrated teaching of subjects and foreign language in high school

Productive cooperation of all participants in integrated teaching/learning: departments, subject teachers, foreign language teachers.		
The main goal is to use elements of general foreign language support to develop interdisciplinary connections and subject integration.		
Principles of organizing integrated learning: - creating a multiple educational focus; - providing a favorable learning environment; - organizing active learning of all participants; - supporting cooperation of participants in integrated teaching/learning		Tasks: - to determine the theoretical and methodological principles for integrated teaching of subjects and foreign language and study peculiarities of such process in high school; - to justify the introduction of language support for integrated teaching the specific subject content and foreign language; - to agree on the possibilities of practical application of elements of general language support in integrated learning of subjects and foreign language
Pedagogical conditions: - orientation on the priority of the subject component over the language component; - creating a strong foreign language learning environment; - using a personality-oriented approach and humanistically oriented pedagogical technologies in the educational process; - encouraging students' activity in group and pair work; - introducing elements of foreign language support for teaching subjects.		
System of subject support language elements		
Stage	Organizational forms	Coordinated aspects of curricula, various subjects, extracurricular activities
1	Theoretical knowledge	1. Subject, theme, objectives, interdisciplinary connection (engineering, foreign language). 2. Subject, theme, objectives, interdisciplinary connection (electronics, foreign language). 3. Subject, theme, objectives, interdisciplinary connection (house building, foreign language).
2	Group discussions	1. Discussion of problems related to the topic of the lecture. 2. Reinforcement of the subject content with foreign language material in the form of advertising, instructions, tables, graphs, etc. 3. Use of authentic sources of information.
3	Practical actions	1. Viewing and discussing popular science films in a professionally oriented foreign language. 2. Meetings with experienced engineers of different industries (conferences, round tables). 3. Meetings with foreign language native speakers (business people, supervisors, volunteers). 4. Extracurricular activities in a foreign language (performances, concerts, intellectual games, etc.). 5. Participation in international projects in corresponding professional spheres.

to improve the level of students' foreign language communicative competence. Therefore we believe that the specified model for organizing integrated teaching of special subjects and a professionally oriented foreign language should be introduced in high schools aimed at reforming the system of Ukrainian education.

References:

1. Александров В. М., Александрова О. Ф. Впровадження професійно-орієнтованого інтегрованого навчання предмета і мови у вищій школі. *Педагогічні науки*. Херсонський державний університет, 2018. С. 108–112.
2. Ветохов О. Говорити чи мислити? *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. № 3. С. 22–30.
3. Ляковська О. А. Кооперативно-інтерактивні технології навчання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2005. № 1. С. 21–24.
4. Морська Н. О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови. Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Львів :
- Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2001. № 419. С. 18–20.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / під кер. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
6. Сова М. О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2005. 43 с.
7. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання : ретроспективний аналіз. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. *Серія «Педагогіка і психологія»*. 2007. № 20. С. 50–55.
8. Март Раннут, Катри Райк. Підготовка студентів педагогічних вузів к інтегрованому преподаванію предмета и языка : пособие по разработке учебных программ и подготовке будущих учителей к работе в многоязычной школе. Нарва, 2016. 77 с.
9. Яценко Л. М. Вчителям про основні положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. *Іноземні мови*. 2004. № 2. С. 57–59.

Александров В. М., Александрова О. Ф., Пінчук Л. М. Модель інтегрованого навчання предметів і іноземної мови у вищій школі

Стаття присвячена одній з актуальних проблем удосконалення навчального процесу в вищій школі засобами методики інтегрованого навчання предмету та мови. Досліджено теоретико-методичні засади, цілі та принципи методики інтегрованого навчання спеціальних предметів та професійно-орієнтованої іноземної мови, розглянуто можливості впровадження елементів загальної іншомовної підтримки в інтегрованому навчанні спеціальних предметів та іноземної мови на немовних факультетах; розроблено модель інтегрованого навчання предметів та іноземної мови у вищій школі.

Основну увагу зосереджено на теоретико-методичних засадах організації процесу інтегрованого навчання в сучасній вищій школі. Висвітлюються цілі, принципи, структурні компоненти методики CLIL (Content and Language Integrated Learning) та особливості її впровадження у вищій школі. У найбільш спрощеному вигляді розглядаються можливості створення загальної іншомовної підтримки для одночасного засвоєння студентами змісту навчальних предметів спеціальності і оволодіння професійно-орієнтованою іноземною мовою, що має стати надійною основою для розвитку іншомовної компетенції від рубіжного рівня B1 до рівня незалежного користувача B2. Розробка і координація навчальних та предметних програм, узгодження змісту навчальних предметів, наступна корекція всього процесу інтегрованого навчання з урахуванням результатів незалежного тестування можуть суттєво підвищити ефективність підготовки здобувачів вищої школи. На основі аналізу педагогічної і методичної літератури обґрунтовуються можливості впровадження інтегрованого навчання предметів спеціальності та іноземної мови в вищій школі, що передбачає здійснення поступового переходу від окремих міжпредметних зв'язків до реальної міжпредметної інтеграції. Запропонована модель інтегрованого навчання предметів та іноземної мови може бути використана для подальшого практичного розвитку ідеї інтегрованого навчання спеціальних предметів та іноземної мови для спеціальних цілей з метою реального реформування сучасної вищої школи. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів. Таке ускладнене завдання передбачає інтегровану співпрацю керівників вищої школи, викладачів предметів, викладачів іноземних мов та студентів.

Ключові слова: міжпредметна інтеграція, інтегроване навчання предмету та мови, іншомовна підтримка спеціальних предметів, іншомовне навчальне професійне середовище.

УДК 378.091:811.111'373.46]:[37.013.42-051:159.954]
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.14>

К. А. Бровко

доктор філософії,
старший викладач кафедри англійської мови та комунікації
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ, КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІКТ

У статті розглядається проблема формування пізнавальної спрямованості студентів університету до вивчення іноземної мови в умовах сучасного освітнього середовища, що характеризується активним впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Розкрито сутність понять «критерій», «компонент», «рівень». Подано авторське визначення поняття «критерій виявлення пізнавальної спрямованості студентів університету», яке визначаємо як мірило ознак, що визначають реальний стан сформованості пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови з використанням ІКТ. Проаналізовано підходи вітчизняних і зарубіжних науковців до структуризації феномену пізнавальної спрямованості, де виокремлюються її основні компоненти, критерії та показники. Окрему увагу приділено визначенню авторської змістової структури пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови засобами ІКТ, а саме: визначено чотири структурні компоненти пізнавальної спрямованості: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний та рефлексивно-оцінний. Доведено, що пізнавальна спрямованість студентів університету, зазнаючи індивідуальних змін і розвиваючись, сама здійснює вплив на розвиток навчальної діяльності особистості. Обґрунтовано зміст кожного компонента у контексті вивчення іноземної мови з використанням ІКТ, охарактеризовано їхню роль у розвитку самостійності, рефлексії, мовленнєвої активності та навчальної мотивації студентів. У відповідності до кожного з компонентів виокремлено критерії (мотиваційний (спрямованість, сила, стійкість особистісно-значимих цінностей, мотивів); гностичний (наявність глибоких, міцних, узагальнених, систематизованих знань з іноземної мови, ІКТ; гнучкість і критичне мислення); операційний (ступінь розвитку практичних навичок і вмінь студентів у процесі вивчення іноземної мови); аналітико-рефлексивний (ступінь розвитку рефлексивних умінь, їх стійкість)). Висвітлено три рівні пізнавальної спрямованості студентів – продуктивний, достатній, репродуктивний та подано їх розгорнуту характеристику.

Ключові слова: пізнавальна спрямованість, студенти, університет, іноземна мова (ІМ), ІКТ.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та інтенсивного розвитку інформаційного суспільства знання іноземної мови стає необхідною складовою професійної підготовки фахівців різних галузей. Одним із ключових чинників, що визначає успішність цього процесу, є пізнавальна спрямованість особистості, яка виступає мотиваційно-смысловим ядром навчальної діяльності. Розвиток пізнавальної спрямованості студентів у процесі вивчення іноземної мови значною мірою залежить від того, наскільки ефективно використовуються сучасні освітні технології, зокрема інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Адже вони відкривають нові можливості для організації навчального процесу: сприяють індивідуалізації навчання, стимулюють когнітивну активність студентів, забезпечують доступ до автентичних джерел інформації, сприяють формуванню цифрової грамотності. Усе це створює підґрунтя для підвищення рівня пізнавальної активності та зацікавле-

ності студентів у вивченні іноземної мови, а отже, потребує цілеспрямованого педагогічного аналізу.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови засобами ІКТ. Визначення цих характеристик дозволить розробити ефективні підходи до діагностики та розвитку пізнавальної мотивації студентів, оптимізувати навчально-виховний процес у закладах вищої освіти.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови засобами ІКТ набула широкого

вивчення серед дослідників вітчизняного сектору та зарубіжжя, зокрема таким її аспектам: пізнавальна активність особистості (О. Єгорова [4]); особливості пізнавальної діяльності студентів вищої школи (О. Венгер [2], П. Лузан [6]); активізація пізнавальної діяльності у процесі навчання (Н. Давидюк [3]); педагогічні умови розвитку пізнавальної активності здобувачів освіти (Р. Ігнатов [5]) та ін.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж визначити компоненти, критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної засобами ІКТ, звернімося до наукового досвіду.

Н. Давидюк доходить висновку, що пізнавальна спрямованість у структурному плані включає наступні компоненти: мотиваційний (наявність потреб, мотивів у знаннях, у пізнавальній діяльності; посилений інтерес до окремих навчальних дисциплін тощо); інтелектуальний (мисленнєва і мовленнєва активність, постановка проблем на поглиблення змісту почутого тощо); емоційно-вольовий (задоволеність учінням, захопленість навчальною інформацією, самостійність і наполегливість у здійсненні навчально-пізнавальних дій, самоосвіти тощо); процесуальний (сформованість певних навчально-пізнавальних навичок, вмінь, методики самоосвіти, самоконтролю власної навчально-пізнавальної діяльності та її результатів, технології розв'язання стандартних і нетипових навчальних завдань тощо) [3].

О. Венгер узагальнюючи різні підходи до структури пізнавальної спрямованості, виокремлює наступні компоненти: 1) вивчення та оволодіння основами теорії певної дисципліни через слухання, читання, конспектування, осмислення, реферування і т.д. під кутом зору досягнення певних навчальних цілей; 2) вивчення методів вирішення задач практичного застосування основних теоретичних положень дисципліни. До складу цієї фази пізнавальної спрямованості входять: читання, осмислення, виконання дій по зразку, структурування рішень, аналіз різних прикладів раціонального застосування типових прийомів та алгоритмів, складання загальних приписів, тренування, вправи і т. д.; 3) формування свого «інструмента мислення» в рамках даної дисципліни. Це діяльність по використанню отриманих знань в процесі верифікації важливості та дієвості «інструмента мислення» на різних формах контролю (зі сторони викладача) та самоконтролю [2, с. 42–43].

О. Єгорова у своїх наукових доробках виділяє кілька важливих аспектів пізнавальної спрямованості, зокрема її компоненти: мотиваційний (включає в себе мотивацію, інтереси, потреби та цінності, які стимулюють особистість до пізнавальної діяльності); операційний (охоплює вміння, навички та знання, які необхідні для здійснення пізнавальної діяльності); дослідницький (передбачає розвиток дослідницьких здібностей, креативного мислення та здатності до інновацій) [4].

Схожої думки дотримується П. Лузан, який акцентує увагу на таких компонентах, як от: мотиваційний, операційний результативний [6].

Мотиваційний компонент включає мотивацію до навчання, інтерес до пізнавальної діяльності, потребу в знаннях і бажання до саморозвитку. Цей компонент відповідає за стимулювання пізнавальної діяльності та підтримання інтересу до навчання.

Операційний компонент охоплює вміння та навички, необхідні для здійснення пізнавальної діяльності, а також методи і стратегії, що використовуються під час навчання. Включає такі елементи, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування та конкретизація.

Результативний компонент відображає досягнення особистості у процесі пізнавальної діяльності. Включає в себе рівень засвоєння знань, умінь та навичок, а також їхнє практичне застосування. Оцінює кінцеві результати навчання та прогрес учня в пізнавальній діяльності.

Л. Фоменко виділяє три основні компоненти пізнавальної спрямованості: аксіологічний, гносеологічний та праксеологічний. Аксіологічний компонент пов'язаний із системою цінностей, які формуються у процесі пізнавальної діяльності. Він включає в себе наступні показники: ціннісні орієнтації: визначення пріоритетів, значущості знань та їхньої ролі у житті людини; мотивація та цілі: бажання досягти певних результатів у навчанні, внутрішні та зовнішні мотиви, які стимулюють до пізнавальної активності; емоційно-ціннісне ставлення: емоційна залученість у процес навчання, задоволення від досягнення нових знань, позитивні емоції, пов'язані з навчальним процесом [8].

Гносеологічний компонент пов'язаний із пізнанням, отриманням та систематизацією знань. До його складу входять наступні показники: сприйняття та розуміння: здатність сприймати нову інформацію, розуміти її сутність та значення; мислення та обробка інформації: аналітичні, синтетичні, логічні та критичні здібності, які допомагають обробляти та структурувати отриману інформацію; запам'ятовування та відтворення: механізми збереження знань у пам'яті та здатність їх відтворювати у потрібний момент.

Праксеологічний компонент пов'язаний із практичним застосуванням знань та навичок у реальному житті. Він включає в себе такі показники: практичні вміння та навички: здатність використовувати теоретичні знання на практиці, виконувати завдання, застосовуючи відповідні методи та інструменти; розв'язання проблем: здатність самостійно знаходити рішення для різних про-

BLEMНИХ СИТУАЦІЙ, ВИКОРИСТОВУЮЧИ НАБУТІ ЗНАННЯ ТА ДОСВІД; ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ: УЧАСТЬ У ПРОЕКТАХ, ЕКСПЕРИМЕНТАХ, ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ, ЯКІ СПРИЯЮТЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК ТА КОМПЕТЕНЦІЙ [8].

Таким чином, підхід Л. Фоменко до пізнавальної спрямованості охоплює не лише теоретичні аспекти пізнання, але й практичне застосування знань та формування ціннісних орієнтацій, що сприяє всебічному розвитку особистості. У нашому дослідженні критерії виявлення пізнавальної спрямованості студентів університету – це мірило ознак, що визначають реальний стан сформованості пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови з використанням ІКТ. Виділяючи критерії пізнавальної спрямованості студентів університету, ми виходили з того, що розвиток особистості оформлено або організовано у певний спосіб.

Особистість, як будь-яка біосоціальна система, є цілісною та відкритою розвиваючою системою та включає сукупність взаємодіючих підсистем та їх стійких зв'язків, котрі удосконалюються у процесі освіти.

Згідно з Великим тлумачним словником української мови, критерій (грец. *kriterion* – засіб для судження) – підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірило [1, с. 588].

У педагогіці під критерієм розуміють розпізнавальну ознаку; мірило істини, яким визначається, оцінюється предмет чи явище [7, с. 459].

У сучасній науковій літературі дослідниками визначаються чотири основні рівні засвоєння знань, умінь та навичок:

- рівень уявлень (знайомства): студент здатний упізнавати об'єкти і процеси, якщо вони представлені йому або наведено їх опис, зображення, характеристику, тобто студент володіє знанням-знайомством і здатний упізнати, відрізнити і співвіднести ці об'єкти і процеси;

- рівень відтворення: студент може відтворити (повторити) інформацію, операції, дії, вирішити типові задачі, тобто володіє знанням-копією;

- рівень умінь і навичок: студент уміє виконувати дії, загальна методика і алгоритм яких вивчені на заняттях, на рівні уміння, коли студент виконує дії після досить тривалого попереднього продумування послідовності й способів їх здійснення, та навички, коли дія виконується автоматизовано;

- рівень творчості: студент здатний самостійно здобувати необхідні знання і навички, використовувати власні здібності для створення певного продукту.

Ці рівні ґрунтуються на відомій таксономії (від грецьк. *taxis* – розміщення за порядком та *nomos* – закон) цілей навчання Б. Блума (англ. B. Bloom), проте вона включає шість ієрархічних рівнів:

пізнання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінка. Контроль може бути проведено з урахуванням означених рівнів активізації мисленнєвих процесів. Тоді контрольні завдання можуть включати ключові слова і фрази відповідно до таксономії Б. Блума: пізнання; розуміння; застосування; аналіз; синтез; оцінка [9].

На думку Р. Ігнатова, пізнавальна спрямованість особистості формується на різних рівнях: творчому, пошуковому, репродуктивному. Детально розглядаючи складові ознаки пізнавальної спрямованості особистості дослідник обґрунтовує критерії визначення рівнів їхньої сформованості: репродуктивний (низький рівень) – усвідомлення і засвоєння особистістю зразка дії викладача, відтворення цього зразка; реконструктивний (середній рівень) – оволодіння особистістю головними методами і прийомами діяльності й здатністю їх використовувати в аналогічній ситуації; творчий (високий рівень) – здатність школяра застосовувати набуті знання і способи діяльності у нетипових умовах, які особистості не були відомі, й створювати нові дії на основі актуальних знань і умінь [5, с. 3].

Таким чином, пізнавальна спрямованість студентів університету, зазнаючи індивідуальних змін і розвиваючись, сама здійснює вплив на розвиток навчальної діяльності особистості: спостерігається певна залежність рівня сформованості пізнавальної спрямованості студентів університету від усієї системи факторів, які обумовлюють ефективність навчання.

Як бачимо, до показників пізнавальної спрямованості дослідники одночасно включають різноманітні показники: як загальні, так і більш конкретні.

Відтак, на основі теоретичного узагальнення результатів дослідження проблеми формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови засобами ІКТ та визначеної нами змістової структури, яка охоплює чотири компоненти пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови засобами ІКТ: *когнітивний, мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний та рефлексивно-оцінний*.

Нами також виокремлено критерії (*мотиваційний, гностичний, операційний, аналітико-рефлексивний*), показники та рівні сформованості пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови засобами ІКТ.

Критерієм сформованості мотиваційно-ціннісного компонента визначено *мотиваційний* (спрямованість, сила, стійкість особистісно-значимих цінностей, мотивів). Він характеризує розвиток ціннісно-орієнтаційної свідомості й визначення на цій основі кола особистісно-значущих цінностей.

Показниками мотиваційного критерія визначено: усвідомлення значущості вивчення інозем-

ної мови; наявність позитивних мотивів вивчення та поглиблення знань з іноземної мови, засобів ІКТ; здатність ставити цілі з вірою в їх досягнення; прагнення до самовдосконалення та розвитку; прагнення інтегруватися в культуру мови, що вивчається; здатність до саморегуляції та самоорганізації у вивченні іноземної мови; ставлення студентів університету до вивчення іноземної мови засобами ІКТ.

Критерієм сформованості когнітивного компонента визначено гностичний (наявність глибоких, міцних, узагальнених, систематизованих знань з іноземної мови, ІКТ; гнучкість і критичне мислення). Оскільки без знань нелегко набути відповідних умінь, вони є основою теоретико-практичної підготовки студентської молоді до здійснення ефективної іншомовної мовленнєвої діяльності.

Показниками гностичного критерія визначено: усвідомлення необхідності до пізнання для повноцінного особистісного та професійного розвитку; основні знання про іноземну мову, такі як граматики, лексика, фонетика, синтаксис та культурні особливості; розуміння правил використання мови в різних контекстах; усвідомлення мовних структур та їх функціонування; вміння аналізувати і оцінювати інформацію, отриману з текстів, аудіо та інших джерел; здатність до роздумів та узагальнень на основі вивченого матеріалу; усвідомлення зв'язку до вивчення іноземної мови та ІКТ із запитамі сучасного суспільства до особистості майбутнього фахівця.

Критерієм сформованості практично-діяльного компонента визначено *операційний* (ступінь розвитку практичних навичок і вмінь студентів у процесі вивчення іноземної мови).

Показниками операційного критерія визначено: прагнення до постійного самовдосконалення та підвищення професійного рівня; здатність застосовувати знання з іноземної мови у різних комунікативних ситуаціях; вміння будувати граматично та лексично правильні речення, зрозумілі співрозмовнику; уміння використовувати ІКТ для самостійного навчання та практики).

Критерієм рефлексивно-оцінного компонента визначено *аналітико-рефлексивний* (ступінь розвитку рефлексивних умінь, їх стійкість).

Показниками аналітико-рефлексивного критерія, визначено: здатність до самостійного аналізу та оцінки своїх досягнень у вивченні мови та умінні застосовувати ІКТ для покращення власних навичок; розуміння своїх сильних і слабких сторін у процесі навчання.

За результатами дослідження визначено рівні розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх викладачів: *продуктивний, достатній, репродуктивний*.

Продуктивний рівень характеризується стійкою позитивною мотивацією до вивчення інозем-

ної мови, усвідомленням її значущості для особистісного й професійного розвитку, прагненням до самовдосконалення, саморозвитку та інтеграції в культуру мови, що вивчається. Знання з іноземної мови та засобів ІКТ є глибокими, системними, міцними й узагальненими; спостерігається сформованість гнучкого й критичного мислення, здатність до аналізу, узагальнення й осмислення вивченого матеріалу. Практичні навички та вміння дозволяють будувати граматично та лексично правильні речення, зрозумілі співрозмовнику, застосовувати знання в реальних комунікативних ситуаціях, ефективно використовувати ІКТ для самостійного навчання та практики. Студенти здатні до рефлексії та самооцінки результатів своєї навчальної діяльності, усвідомлюють свої сильні та слабкі сторони, вміють самостійно коригувати помилки та використовують ІКТ як інструмент для вдосконалення власних умінь.

Достатній рівень виявляється у ситуативній або зовнішній мотивації, частковому усвідомленні значущості іншомовної підготовки, нестійких позитивних мотивах до вивчення мови та засобів ІКТ, фрагментарному прагненні до саморозвитку. Знання мають вибіркового і несистемного характеру, спостерігаються окремі прояви гнучкого мислення, обмежена здатність до аналізу мовного матеріалу, є труднощі в інтеграції знань з ІКТ. Практичні вміння сформовані частково: мовленнєві висловлювання будуються з окремими граматичними чи лексичними неточностями, студенти не завжди впевнено застосовують знання у комунікативних ситуаціях, ІКТ використовуються як додатковий, а не основний ресурс. Рефлексія носить спорадичний характер, здебільшого обмежується загальними оцінками власної діяльності, не завжди усвідомлюються потреби в удосконаленні, самокорекція є епізодичною.

Репродуктивний рівень характеризується низькою навчальною мотивацією, відсутністю стійких внутрішніх мотивів до оволодіння іноземною мовою та засобами ІКТ, неусвідомлення значущості іншомовної підготовки для майбутньої професійної діяльності. Знання поверхові, несистемні, здебільшого відтворювані, відсутні ознаки критичного мислення, спостерігаються труднощі в аналізі інформації та відсутність цілісного розуміння мовного матеріалу. Навички володіння іноземною мовою недостатні: студенти не можуть будувати граматично та лексично правильні речення, не орієнтуються в комунікативних ситуаціях, не використовують або формально використовують ІКТ у процесі навчання. Рефлексивні вміння не сформовані: студенти не здійснюють самоаналізу, не усвідомлюють власні недоліки, не прагнуть до самовдосконалення, не застосовують ІКТ для підвищення ефективності навчального процесу.

Висновки і пропозиції. Отже, результати проведеного теоретичного дослідження дали змогу обґрунтувати зміст, критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови засобами ІКТ. У межах дослідження визначено чотири структурні компоненти пізнавальної спрямованості: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний та рефлексивно-оцінний. Відповідно до кожного з них виокремлено критерії (мотиваційний, гностичний, операційний, аналітико-рефлексивний), що дали змогу конкретизувати зміст показників та здійснити якісно-кількісну оцінку рівнів сформованості досліджуваного феномену. Установлено три рівні пізнавальної спрямованості студентів – продуктивний, достатній, репродуктивний, що ґрунтуються на інтеграції психологічних, дидактичних і інформаційно-комунікаційних підходів до іншомовної освіти в умовах цифровізації. Установлено три рівні пізнавальної спрямованості студентів – продуктивний, достатній, репродуктивний.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
2. Венгер О. Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2014. 225 с.
3. Давидюк Н. Активізація пізнавальної діяльності студентів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Психологія. 2000. Вип. 11. С. 346–354.
4. Єгорова О. Пізнавальна активність особистості: сутність, рівні, компоненти. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наук. монографія за ред. проф. Єрмакова СС–Харків: ХДАДН (ХХПІ), 2006. № 9. С. 54–56.
5. Ігнатів Р. Розвиток пізнавальної активності учнів як педагогічна проблема. Вісник Львів. Серія педагогічна. 2004. Вип.18. С. 73–80.
6. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : Нац. аграр. ун-т, 2004. 376 с.
7. *Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник* / За ред. професора Д. В. Чернілевського. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.
8. Фоменко Л. Пізнавальна активність майбутніх учителів інформатики: дефінітивний та структурний аналіз. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: зб. наук. праць. Серія: Педагогіка і психологія. 2018. Вип. 55. С. 124–130.
9. Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York : Longmans, Green, 1956. 207 p.

Brovko K. Formation of university students' cognitive orientation in foreign language learning through ICT: components, criteria, indicators, and levels

The article explores the issue of shaping university students' cognitive orientation toward learning a foreign language in the context of a modern educational environment, which is characterized by the active integration of information and communication technologies (ICT). The essence of the concepts «criteria», «component», and «level» is disclosed. The authors provide their definition of the concept «criteria for identifying university students' cognitive orientation», understood as a measure of the attributes that determine the actual state of students' cognitive orientation in the process of learning a foreign language using ICT.

The article analyzes both domestic and international scholarly approaches to the structuring of the phenomenon of cognitive orientation, highlighting its key components, criteria, and indicators. Particular attention is given to the author's proposed content structure of cognitive orientation among university students in the context of foreign language learning through ICT. Specifically, four structural components of cognitive orientation are defined: motivational-value, cognitive, practical-activity, and reflective-evaluative. It is substantiated that university students' cognitive orientation, while undergoing individual changes and development, in turn influences the progression of their academic activity. The content of each component is justified in the context of learning a foreign language through ICT, and their role in fostering students' autonomy, reflection, speech activity, and learning motivation is described. Corresponding criteria are identified for each component: motivational (orientation, strength, and stability of personally significant values and motives); gnostic (presence of deep, solid, generalized, and systematized knowledge of a foreign language and ICT; flexibility and critical thinking); operational (the degree of development of students' practical skills and competencies in foreign language learning); analytical-reflective (the degree of development and stability of reflective abilities). Three levels of cognitive orientation are outlined – productive, sufficient, and reproductive – with detailed characteristics provided for each.

Key words: cognitive orientation, students, university, foreign language (FL), ICT.

УДК 378.147:174:001.895

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.15>**Ю. О. Євтушенко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мікробіології, вірусології, імунології, медичної фізики та інформатики
Державного закладу «Луганський державний медичний університет»

АВТОРСЬКА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У МЕЖАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті теоретично обґрунтовано авторську модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів, розроблену на засадах компетентнісного підходу як методологічної основи гуманізації медичної освіти. Модель базується на інтеграції трьох взаємопов'язаних компонентів етичної компетентності: когнітивного (знання етичних норм і правових основ), практичного (уміння діяти етично в клінічних ситуаціях) та емоційного (розвиток емпатії, моральної чутливості, здатності до рефлексії).

Обґрунтовано актуальність теми в контексті трансформації медичної освіти, викликаній цифровізацією, мультикультурністю пацієнтів, моральною невизначеністю та фрагментарністю етичної підготовки в освітньому процесі.

Здійснено аналіз сучасних досліджень у сфері медичної етики, педагогіки, медичної антропології, а також порівняльний аналіз провідних міжнародних освітніх моделей (CapMEDS, WFME, ACGME, програма *Ethics in Practice*, *SkillsFest*). Зазначено, що ключові етичні компетентності не можуть бути сформовані лише через знаннявий підхід – необхідні практичні симуляції, рефлексивні есе, міждисциплінарні кейси та розвиток емпатії.

Методологічне підґрунтя моделі сформоване на основі гуманістичної педагогіки, етики турботи, педагогічної аксіології та міждисциплінарного підходу.

Наукова новизна дослідження полягає у створенні цілісної авторської моделі професійно-етичної культури, що поєднує знання, дію й моральне судження в єдину освітню конструкцію, адаптовану до українського контексту. Модель пропонує системну інтеграцію етики в освітній процес медичних ЗВО на інституційному, програмно-методичному та індивідуально-дидактичному рівнях. Уперше обґрунтовано педагогічну концепцію, яка виходить за межі нормативного викладання етики та забезпечує формування внутрішньої етичної автономії студента-медика.

Практична цінність моделі полягає у можливості її реалізації в межах формальної, неформальної та міждисциплінарної освіти за допомогою таких освітніх інструментів, як кейс-методи, симуляції, етичні щоденники, рефлексивні есе, дебати та портфоліо. Запропоновано конкретні рекомендації для викладачів, адміністраторів ЗВО та студентів щодо впровадження моделі в освітній процес.

Зазначено, що запропонована модель потребує подальшої емпіричної апробації, проте вже сьогодні має потенціал стати ефективним інструментом модернізації етичної підготовки майбутніх лікарів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійно-етична культура, медична освіта, етична підготовка, освітня модель.

Постановка проблеми. Попри численні дослідження у сфері професійної етики та компетентнісного підходу, в науковому дискурсі бракує цілісних моделей, які б інтегрували когнітивний, практичний і емоційний компоненти етичної культури лікаря у межах єдиної педагогічної конструкції. Існуючі підходи або зосереджуються на нормативній базі, або мають прикладний, але фрагментарний характер, що унеможливлює системну реалізацію етичної підготовки в освітньому процесі медичних ЗВО.

Водночас в українських реаліях спостерігається розрив між декларативним впровадженням компетентнісного підходу та його фактичним втіленням у підготовці майбутніх лікарів. Це створює

суперечність між потребою в етичній готовності фахівців та відсутністю ефективних освітніх інструментів її формування. Проблема полягає у відсутності педагогічної моделі, яка б дозволила сформувати професійно-етичну культуру лікаря як інтегральну особистісну характеристику.

Аналіз останніх наукових досліджень. Проблематика впровадження компетентнісного підходу в освіту, зокрема в медичну підготовку, є предметом активних досліджень як в Україні, так і на міжнародному рівні. Аналіз наукових джерел свідчить, що цей підхід розглядається як інтегративна педагогічна парадигма, яка поєднує знання, навички та цінності, сприяючи розвитку етичної зрілості фахівців. У медичній освіті він набуває

особливого значення, оскільки етичні дилеми є постійною складовою клінічної практики, а здатність адекватно на них реагувати є ключовою для професійної репутації лікаря [13, с. 68].

На теоретичному рівні важливий внесок у розробку методологічних основ компетентнісного підходу зробили Н. Є. Мілорадова та В. В. Шевченко. Вони визначають його як фундаментальну методологію дослідження професійної компетентності, що інтегрує знання, цінності та особистісні характеристики у цілісну систему професійної поведінки [8, с. 235]. У свою чергу, О. З. Глушко акцентує увагу на європейському досвіді впровадження компетентнісного підходу в освіті, підкреслюючи його роль у модернізації змісту навчання та розвитку здатності діяти в умовах складної професійної реальності [2]. Обидва підходи створюють важливе теоретичне підґрунтя, однак у них недостатньо враховано специфіку формування етичної свідомості у сфері медичної освіти, яка вимагає високого рівня емоційної чутливості, рефлексії та культурної компетентності.

Міжнародні дослідження, зокрема Eckles з співавторами, доповнюють українські підходи, акцентуючи на міжкультурних компетенціях як складовій етичної готовності лікаря в умовах глобалізованого світу [20]. Це положення підтримують також, які доводять ефективність.

Лазуренко та Сміла розглядають компетентнісний підхід через призму безперервного професійного розвитку, підкреслюючи важливість рефлексії над етичними рішеннями як чинника формування професійної свідомості [6]. Їхні висновки узгоджуються з рамкою CanMEDS, яка визначає етичну компетентність як одну з ключових ролей лікаря [16]. Водночас Н. Генік з колегами акцентують на практичній складовій – зокрема, необхідності включення етичних кейсів у стандартні навчальні програми ЗВО, що підвищує готовність студентів до морального аналізу складних ситуацій [1, с. 178].

О. Поліщук і О. Колесніченко на прикладі підготовки стоматологів показують, що симуляційні тренінги покращують не лише технічні, а й етичні навички – наприклад, у контексті інформованої згоди [10, с. 57–60]. Аналогічно Ткаченко М. з колегами у сфері радіології доводять ефективність формування етичної свідомості шляхом аналізу клінічних рішень з урахуванням моральних наслідків [12]. У педіатрії Пащенко І. та співавтори підкреслюють значущість емоційних компетенцій, зокрема емпатії, стресостійкості та етичної адаптивності, що є критичними в роботі з вразливими категоріями пацієнтів [9]. Ці результати підтверджуються даними міжнародного дослідження, яке фіксує приріст емпатії на 15% після проходження симуляційних курсів [20].

У сфері мовної підготовки цікаві результати отримано Х. Попович, яка аналізує поєднання

компетентнісного та комунікативного підходів для розвитку професійної англійської мови, що є важливим для міжкультурної комунікації [11]. Додатковий вимір вносять І. Гуменна з колегами, які доводять важливість академічної комунікативної компетентності через міждисциплінарні дискусії та дебати на етичну тематику [3, с. 89–90].

На інституційному рівні Мергель Т. і Юсипчук У. представляють компетентнісний підхід як методологічну основу для модернізації освітніх програм, тоді як Коваль та співавтори пропонують стратегічну інтеграцію етичних модулів у навчальні плани відповідно до рекомендацій WFME [7, с. 72; 4, с. 142–143]. Лазаренко Ю. з колегами акцентують увагу на викликах цифровізації, тоді як Шуть С. з співавторами на практиці доводять підвищення етичних і комунікативних навичок у студентів сімейної медицини після впровадження кейс-методу [5; 14].

Сучасні дослідження свідчать про актуальність компетентнісного підходу в етичній підготовці, однак більшість з них є фрагментарними, обмежуються вузькими дисциплінами та не пропонують інтегрованих, цілісних моделей з когнітивним, практичним та емоційним наповненням. Крім того, бракує адаптації міжнародного досвіду до українського контексту. Це формує наукову нішу для розробки авторської моделі, що стане системною відповіддю на актуальні виклики етичної підготовки майбутніх лікарів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка моделі формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у рамках компетентнісного підходу, з урахуванням актуальних викликів медичної освіти, міжнародного досвіду та потреб українського освітнього контексту.

Виклад основного матеріалу. Професійно-етична культура лікаря є наріжним каменем якісної медичної допомоги, адже вона визначає рівень відповідальності фахівця, його гуманність, справедливість і повагу до автономії пацієнта. У сучасному світі, позначеному глобалізацією, цифровізацією та зростанням міжкультурної взаємодії, етична підготовка медиків набуває критичної ваги. Лікарю недостатньо лише знань і технічних навичок – він мусить мати розвинену моральну чутливість, емпатію та вміння приймати виважені рішення в етично неоднозначних ситуаціях.

На жаль, в українських медичних закладах вищої освіти етична підготовка часто має поверхневий характер. Вивчення медичної етики зводиться до теоретичного курсу, який рідко інтегрується в клінічну практику та не враховує емоційного виміру. Як наслідок, студенти не розвивають цілісного етичного мислення, необхідного для реальної професійної діяльності. Ця прірва між теорією та практикою перешкоджає формуванню етично компетентного лікаря.

Хоча компетентнісний підхід закріплено в національних освітніх стандартах як основу підготовки фахівців, його втілення в етичній освіті залишається радше декларативним. Навчальні програми зосереджуються на знанні етичних принципів, але не приділяють достатньої уваги розвитку моральної чутливості чи практичних навичок вирішення етичних дилем. Такий підхід обмежує здатність випускників ефективно діяти в складних клінічних ситуаціях.

У світовому науковому дискурсі представлено моделі формування етичної компетентності, як-от CanMEDS чи стандарти WFME, але вони часто не враховують специфіки української системи освіти та не забезпечують цілісної підготовки [17]. Це створює потребу в нових підходах, які б гармонійно поєднували когнітивний, практичний та емоційний рівні навчання. Компетентнісний підхід має потенціал подолати ці виклики, якщо його реалізувати через продумані педагогічні моделі.

Отже, реформування медичної освіти в Україні потребує переходу від формального викладання етики до формування інтегральної етичної культури. Це можливо завдяки педагогічним моделям, які поєднують теоретичні знання, клінічну практику та розвиток емпатії. Такий підхід забезпечить підготовку лікарів, які будуть не лише висококваліфікованими фахівцями, а й етично свідомими особистостями, готовими відповідати на виклики сучасної медицини.

Компетентнісний підхід в освіті трактується як сучасна педагогічна парадигма, що орієнтує навчальний процес на формування здатності діяти ефективно у складних професійних ситуаціях. Він базується на поєднанні знань, досвіду, цінностей і комунікативних навичок, що робить його актуальним для етичної підготовки майбутніх лікарів – професіоналів, відповідальних не лише за клінічні рішення, а й за моральний вимір своїх дій.

Згідно з рамкою Tuning Educational Structures, компетентність – це синтез знань, умінь і ставлень [18]. У медицині така інтеграція є критично важливою: клінічні рішення часто відбуваються в умовах моральної неоднозначності, тому академічної підготовки недостатньо – потрібна етична рефлексія та емоційна чутливість.

На відміну від знаннєвого підходу, що зосереджений на запам'ятовуванні положень, компетентнісний орієнтує на їх практичне застосування. Наприклад, принцип конфіденційності у межах компетентнісного підходу вивчається не лише як норма, а як етична дилема з конкретним контекстом, прогнозуванням наслідків і врахуванням потреб пацієнта.

Міжнародні освітні моделі, зокрема CanMEDS, підтверджують доцільність такого підходу: етика інтегрується у всі ролі лікаря – від клініциста до

адвоката пацієнта [16]. Етична компетентність не виділяється як окрема дисципліна, а є наскрізною складовою професіоналізму.

Інструментами реалізації компетентнісного підходу є кейс-методи, симуляції, портфоліо, етичні есе, дебати, міждисциплінарні проєкти. Вони сприяють розвитку морального судження, емоційної стабільності й рефлексії – ключових компонентів етичної зрілості.

Українські освітні стандарти, зокрема МОЗ України для магістерського рівня, також декларують компетентнісний підхід, з акцентом на прийняття рішень, етичну відповідальність і само-рефлексію. Проте механізмів його реалізації досі бракує – саме тому виникає потреба в педагогічних моделях, які забезпечують системне формування професійно-етичної культури.

Таким чином, компетентнісний підхід виступає не лише засобом модернізації медичної освіти, а й ключем до формування етично вираженої поведінки майбутнього лікаря. Його потенціал полягає в поєднанні знання, дії та морального судження у цілісну освітню траєкторію, що долає розрив між теорією та практикою. Відтак виникає потреба в уточненні складу та структури етичних компетентностей, які можуть стати основою для створення ефективної моделі професійно-етичної підготовки.

Формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів потребує усвідомленого засвоєння ними відповідних компетенцій, що визначають здатність діяти морально відповідально в умовах клінічної практики. Такий підхід передбачає інтеграцію знань, умінь, цінностей і ставлень у цілісну систему професійної поведінки. Зміст професійно-етичної культури у контексті компетентнісного підходу розкривається через три основні компоненти: когнітивний, практичний та емоційний.

Когнітивний компонент охоплює знання етичних і правових норм, міжнародних стандартів поведінки медичних працівників, принципів біоетики, медичної деонтології, професійної відповідальності. Практичний компонент виявляється у здатності майбутнього лікаря застосовувати ці знання в конкретних професійних ситуаціях, аналізувати моральні дилеми, приймати етично виважені рішення, комунікувати з пацієнтами відповідно до принципів поваги, автономії та справедливості. Емоційний компонент передбачає розвиток емпатії, моральної чутливості, рефлексії, здатності співпереживати, усвідомлювати цінності інших, а також формування мотивації до етичної поведінки.

Авторська модель, побудована на засадах компетентнісного підходу, передбачає інтеграцію трьох ключових компонентів: когнітивного, практичного та емоційного. Когнітивний компонент передбачає опанування етичних норм, пра-

вових стандартів, принципів медичної деонтології. Практичний компонент реалізується через активні методи навчання (кейс-методи, симуляції, рольові ігри), які дозволяють студентам моделювати професійні ситуації, що потребують морального вибору. Емоційний компонент пов'язаний із розвитком емпатії, рефлексії, здатності до морального судження, що формуються через етичні дебати, портфоліо, щоденники рефлексій. Модель зображено у таблиці 1.

На додаток до табличного подання модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів представлено у вигляді схеми (рис. 1), яка наочно демонструє взаємозв'язок її ключових компонентів, освітніх механізмів реалізації та очікуваних результатів.

Як видно з рисунка, модель базується на триєдиній структурі етичних компетентностей – когнітивній, практичній та емоційній, які реалізуються через відповідні освітні механізми. Такий підхід дозволяє досягти комплексного формування професійно-етичної культури, інтегруючи знання, дії та моральну чутливість у цілісну педагогічну систему. Візуалізація моделі полегшує розуміння її логіки, універсальності застосування та практичного потенціалу в освітньому процесі медичних ЗВО.

Реалізація всіх трьох компонентів моделі може бути ефективно втілена, наприклад, у курсі «Основи

медичної етики». У межах когнітивного компонента студенти вивчають кодекси професійної етики, принципи біоетики та правові основи. Особлива увага приділяється аналізу юридичних аспектів конфліктів інтересів. Практичний компонент реалізується через розбір етичних кейсів, симуляційні ситуації (наприклад, повідомлення поганих новин пацієнту), участь у рольових іграх. Емоційний вимір забезпечується рефлексивними есе, етичними щоденниками та обговоренням особистого досвіду з моральними дилемами в умовному безпечному просторі аудиторії. Такий підхід не лише інтегрує знання, дії та ставлення, але й сприяє формуванню стійкої етичної орієнтації в майбутніх лікарів.

Розробка моделі зумовлена виявленими суперечностями в підходах до етичної підготовки: фрагментарністю, перевагою знаннєвого компоненту та ігноруванням емоційного виміру.

На відміну від існуючих моделей (наприклад, CanMEDS чи WFME), авторська модель має акцент не лише на функціональних ролях чи стандартах, а на внутрішній цілісності компетентності, де кожен компонент – знання, дія, ставлення – посилює один одного. Зокрема, модель фокусується на етичній автономії студента, розвитку емоційної чутливості та здатності до моральної рефлексії – тих елементів, які часто ігноруються в нормативних документах.

Таблиця 1

Авторська модель формування етичної культури майбутніх лікарів у межах компетентнісного підходу

Компонент	Освітній механізм реалізації	Очікуваний результат
Когнітивний	Вивчення етичних принципів, правових норм, стандартів	Теоретична обізнаність, базові етичні орієнтири
Практичний	Кейс-методи, симуляційне навчання, рольові ігри	Здатність діяти етично в клінічних ситуаціях
Емоційний	Рефлексія, дебати, обговорення міжкультурних кейсів	Розвиток емпатії, моральної чутливості

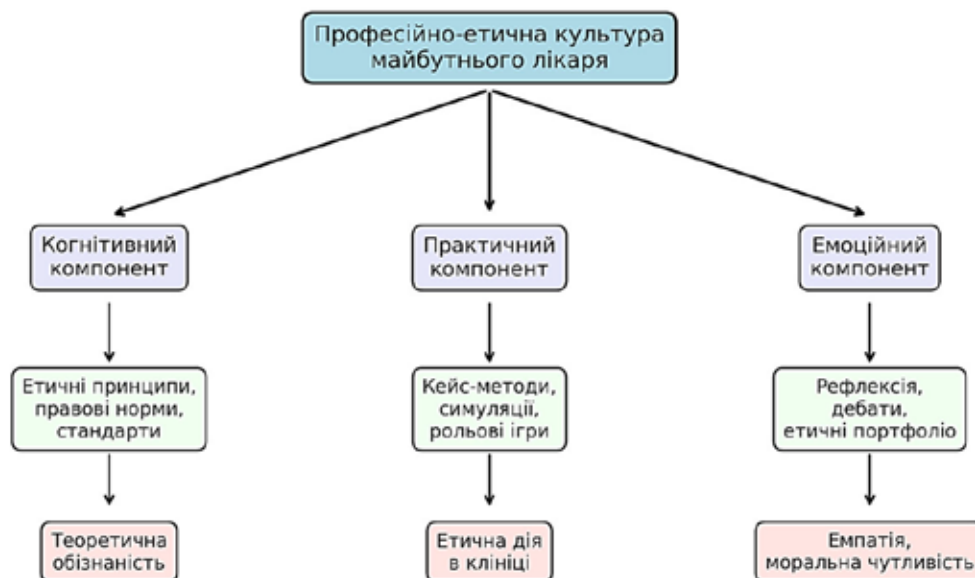


Рис. 1. Авторська модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у межах компетентнісного підходу

Компетентність реалізується через конкретні освітні механізми (інструменти), що робить модель придатною до впровадження як у межах курсу з етики, так і міждисциплінарно. Наприклад, когнітивний компонент може бути розвинений у курсі медичного права, практичний – під час симуляційного стажування, а емоційний – у тренінгах з комунікативної чутливості або рефлексивного письма. Таким чином, модель є не лише аналітичним інструментом, а й практичним орієнтиром для модернізації освітнього процесу в медичних ЗВО.

Модель є відкритою до подальшого уточнення та емпіричної валідації, однак уже на теоретичному рівні вона забезпечує платформу для системного підходу до формування професійно-етичної культури в сучасній медичній освіті. Вона також становить ядро наукової новизни цього дослідження. Її цінність полягає в об'єднанні фрагментованих підходів у єдину, цілісну освітню концепцію.

Запропонована авторська модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів не є інтуїтивною або емпірично ситуативною побудовою. Вона ґрунтується на низці методологічних принципів, що синтезують міждисциплінарний досвід гуманітарного, педагогічного та медичного знання.

Передусім модель спирається на гуманістичну педагогіку, яка трактує здобувача освіти як морального суб'єкта, здатного до етичної рефлексії та саморозвитку. Цей підхід визначив загальну спрямованість моделі – не лише на знання, а й на формування цінностей.

Ідеї етики турботи (ethics of care) лягли в основу емоційного компонента моделі, підкреслюючи значущість емпатійної взаємодії між лікарем і пацієнтом, моральної відповідальності та дбайливого ставлення до іншого.

Медична антропологія надала моделі культурологічний вимір, зокрема в частині етичної чутливості до переконань, традицій і цінностей різних груп пацієнтів. Саме завдяки їй модель не є уніфікованою, а передбачає гнучкість у мультикультурному середовищі.

Педагогічна аксіологія забезпечила засоби для концептуалізації моральних орієнтирів як змістового ядра освітнього процесу та підґрунтя для рефлексії студентів.

Методологічна база моделі конкретизована через сукупність наукових методів, що були застосовані в процесі її розробки:

- аналіз наукової літератури – дозволив систематизувати сучасні підходи до формування етичних компетентностей у медичній освіті;

- порівняльний аналіз міжнародних моделей (CanMEDS, WFME, Ethics in Practice) – виявив універсальні і контекстно чутливі елементи етичної підготовки;

- логіко-семантичне моделювання – стало основним засобом структурування компонентів моделі й формулювання принципів їх взаємодії;

- структурно-компонентний аналіз – дозволив виокремити когнітивний, практичний і емоційний рівні етичної компетентності як базові складові моделі;

- систематизація освітніх засобів – забезпечила підбір ефективних механізмів реалізації кожного компонента (кейси, дебати, тренінги, симуляції).

Методологічний аналіз проводився на трьох взаємопов'язаних рівнях:

- макрорівень – вивчення міжнародного досвіду формування етичної компетентності;

- мезорівень – зіставлення з українськими нормативними документами та освітніми програмами;

- мікрорівень – виявлення особистісних і професійних характеристик студента як носія етичної культури.

Таким чином, авторська модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів має чітко обґрунтоване міждисциплінарне та філософсько-педагогічне підґрунтя. Це забезпечує її наукову цілісність, логічну обґрунтованість і потенціал для подальшої емпіричної реалізації у практиці медичної освіти.

Аби розробка моделі була не лише теоретично виправданою, а й практично необхідною, важливо окреслити ті сучасні виклики, що актуалізують потребу її створення. Саме системний аналіз таких викликів у сфері підготовки майбутніх лікарів і став передумовою для формування авторської моделі.

Стан етичної освіти в медичних закладах України має низку системних недоліків. Попри задекларовану інтеграцію етичних компонентів у навчальні програми, більшість з них залишаються фрагментарними, формалізованими й відірваними від практичної клінічної реальності. Етична проблематика часто зводиться до ознайомлення з кодексами або загальними моральними нормами без глибокого осмислення, обговорення конкретних ситуацій чи симуляційного відпрацювання.

Крім того, етична складова не завжди інтегрується з фаховими дисциплінами, що призводить до сприйняття її як другорядної або несуттєвої. Як наслідок, у майбутніх лікарів не формується цілісне уявлення про моральну відповідальність як про невід'ємну частину професіоналізму. Це особливо проблематично в умовах, коли клінічна практика вимагає не лише технічної точності, а й глибокої емпатійності, толерантності, рефлексивності.

Серед нових викликів слід окремо виокремити:

- цифровізацію медицини – що вимагає розуміння етики конфіденційності, кібербезпеки, використання ІІ у діагностиці;

– мультикультурність пацієнтів – що зумовлює потребу в етичній адаптивності, культурній компетентності, розумінні міжрелігійних особливостей (наприклад, ставлення до еутаназії, донорства, статевої ідентичності);

– моральну невизначеність – з якою лікар стикається у контексті комерціалізації медицини (наприклад, дилеми в естетичній хірургії або в платних консультаціях).

Існуючі міжнародні моделі, як-от CanMEDS, WFME чи програма Ethics in Practice, безумовно, є цінним орієнтиром. Водночас вони не враховують специфіку українського контексту: обмежений доступ до інноваційних освітніх технологій (симуляції, VR), відсутність сталої рефлексивної практики в закладах освіти, різний рівень мотивації викладачів до впровадження етичних модулів.

Отже, з одного боку, маємо декларативну етичну освіту, а з іншого – реальні клінічні та суспільні виклики, які вимагають морально зрілих і стійких фахівців. Подолання цієї суперечності можливе лише за умови створення нової освітньої моделі, здатної об'єднати знання, дію та емпатію в єдину педагогічну конструкцію.

Таким чином, виявлені тенденції та прогалини в сучасній етичній підготовці обґрунтовують необхідність створення авторської моделі, яка б інтегрувала когнітивний, практичний та емоційний компоненти професійно-етичної культури і була адаптована до українського контексту медичної освіти.

Формування авторської моделі професійно-етичної культури майбутніх лікарів передбачає не лише урахування національного освітнього контексту, а й критичне осмислення провідних міжнародних підходів до етичної підготовки у медичній сфері. Аналіз і адаптація кращих практик стали ключовим кроком у розробці концептуального підґрунтя моделі. У цьому контексті особливу увагу було приділено таким глобально визнаним системам, як CanMEDS, WFME, ACGME, а також інноваційній британській програмі Ethics in Practice.

Значну роль у формуванні структури моделі відіграла концепція CanMEDS (Канада), що базується на інтеграції семи професійних ролей лікаря, серед яких роль «професіонала» охоплює етичну рефлексивність, відповідальність перед пацієнтом і суспільством [16]. Її цінність полягає в тому, що етика не винесена в окремий блок, а інтегрована у всі аспекти професійної діяльності. Саме цей принцип було адаптовано в нашій моделі при побудові взаємозв'язку між практичним та емоційним компонентами. Водночас необхідність розвиненої клінічної наставницької системи, яка є обов'язковою для ефективної реалізації CanMEDS, наразі є складною для українських реалій.

Іншим важливим орієнтиром стали стандарти WFME (Всесвітньої федерації медичної освіти),

що визначають професійно-етичні якості лікаря як складову освітніх програм. Перевагою цих стандартів є глобальність і нормативна чіткість, однак їх абстрактність і відсутність дидактичної конкретики ускладнюють безпосереднє впровадження на рівні аудиторного заняття [21]. У запропонованій моделі було використано акцент на правах людини, що інтегровано в когнітивний компонент, та загальний підхід до ціннісної орієнтації.

Компетентнісна система ACGME (США), орієнтована на оцінювання професіоналізму резидентів, також справила вплив на структуру моделі. Деталізовані етичні індикатори, пов'язані з самоконтролем, відповідальністю й дотриманням норм, стали взірцем для формування елементів емоційного компонента, особливо у частині само-рефлексії та моральної чутливості [15]. Водночас орієнтація ACGME на післядипломну освіту вимагає трансформації її підходів для доуніверситетського етапу підготовки, що і було здійснено в нашій моделі.

Особливу увагу було приділено інноваційній програмі SkillsFest (Велика Британія), яка використовує сучасні цифрові технології: симуляції, VR-кейси, інтерактивні журнали. Її основна перевага полягає в технологічному зануренні студентів у етичні ситуації, що сприяє розвитку рефлексивного мислення [19]. Саме цю ідею було використано при створенні модульного блоку з етичного портфоліо, що інтегрується в емоційну складову моделі. Водночас масштабне технологічне оснащення, передбачене програмою, було адаптовано до українських реалій через використання спрощених симуляційних методів.

Аналіз міжнародного досвіду не обмежувався лише системами оцінки чи структурування. Було враховано і педагогічні інструменти, що широко застосовуються в європейських країнах. Наприклад, практика ведення щоденників етичної рефлексії, поширена у скандинавських країнах, стала джерелом для включення аналогічного елементу в авторську модель. Так само, інтеграція етики у правові й психологічні курси надихнула на створення міждисциплінарних форматів формування компетентностей.

Таким чином, міжнародний досвід не був запозичений механічно, а пройшов через призму критичного осмислення, відбору та адаптації. У процесі побудови авторської моделі було враховано концептуальні засади, функціональні модулі та дидактичні практики, які довели свою ефективність у провідних освітніх системах. Водночас модель зберігає культурну, ресурсну та інституційну відповідність українському контексту, що і робить її потенційно реалістичною для впровадження в освітній процес медичних ЗВО.

Критичний аналіз міжнародного досвіду та сучасних викликів етичної підготовки майбутніх

лікарів показав, що найбільш ефективними у формуванні моральної зрілості й професіоналізму є моделі, побудовані на засадах компетентнісного підходу. Саме тому він був обраний як методологічна основа розробки авторської моделі формування професійно-етичної культури.

Компетентнісний підхід передбачає інтеграцію знань, практичних навичок, етичних цінностей і здатності до саморефлексії в єдину здатність діяти ефективно й відповідально у конкретній професійній ситуації. На відміну від традиційного знаннєвого підходу, що акцентує на запам'ятовуванні і відтворенні інформації, компетентнісний орієнтований на застосування знань у контексті морально складних рішень та клінічної взаємодії.

Для медичної освіти цей підхід особливо актуальний, адже професія лікаря передбачає високий рівень невизначеності, емоційного напруження, моральної відповідальності та міжособистісної взаємодії. Компетентнісний підхід дозволяє структурувати освітній процес так, щоб студент не лише знав етичні норми, а й вмів застосовувати їх, був здатен до рефлексії, співпереживання, етичної аргументації.

У контексті створення авторської моделі цей підхід набув конкретного вираження через три взаємопов'язані компоненти:

- когнітивний – формує знання і базові уявлення про етику;
- практичний – забезпечує здатність діяти етично в клінічних ситуаціях;
- емоційний – відповідає за розвиток емпатії, моральної чутливості, здатності до рефлексії.

Кожен з компонентів має власні освітні інструменти реалізації (семінари, кейси, симуляції, етичні щоденники), а їх сукупність відображає повноту компетентнісного підходу. Завдяки цьому модель виходить за межі суто знаннєвого або нормативного підходу, забезпечуючи цілісну підготовку майбутнього лікаря як носія не лише професійних умінь, а й глибоких моральних переконань.

Особливу цінність має й те, що компетентнісний підхід дозволяє врахувати міждисциплінарність сучасної медичної освіти. Через інтеграцію етичної проблематики в курси психології, права, комунікації створюються умови для природного занурення студента в етичні контексти, без потреби в ізолюваному курсі «медичної етики».

Таким чином, саме компетентнісний підхід забезпечив логічну, структурну та змістову рамку для побудови авторської моделі. Він дозволяє не лише формалізувати компоненти професійно-етичної культури, а й забезпечити їхню реальну освітню реалізацію в контексті потреб української медичної освіти.

Запропонована модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів має прикладний потенціал і може бути інтегрована

в освітній процес закладів вищої медичної освіти. Для забезпечення ефективного впровадження моделі доцільно дотримуватись цілісного та багаторівневого підходу, який охоплює інституційний, програмно-методичний та особистісно-дидактичний рівні.

1. Інституційний рівень:

– Забезпечити адміністративну підтримку інтеграції етичного компонента у всі етапи професійної підготовки.

– Розробити внутрішні регламенти ЗВО щодо етичного супроводу освітнього процесу.

– Ініціювати співпрацю між закладами медичної освіти, Міністерством охорони здоров'я та міжнародними етичними організаціями для гармонізації підходів.

2. Програмно-методичний рівень:

– Інтегрувати компоненти моделі (когнітивний, практичний, емоційний) у зміст освітніх програм та навчальних дисциплін, особливо клінічного й гуманітарного профілю.

– Включити до навчальних планів міждисциплінарні модулі з акцентом на етичну комунікацію, правові аспекти, психологію пацієнта.

– Розробити методичні рекомендації щодо впровадження активних форм навчання: аналіз клінічних кейсів, симуляцій, рольові ігри, дебати, портфоліо, етичні щоденники.

– Запровадити окремий модуль або серію воркшопів із практики етичного прийняття рішень для старших курсів.

3. Викладацько-студентський рівень:

– Провести підготовку викладачів з методики формування етичної компетентності, зокрема розвитку рефлексивного мислення, ведення дебатів, фасилітації етичних обговорень.

– Стимулювати розвиток культури етичної взаємодії в академічному середовищі: обговорення складних ситуацій, зворотний зв'язок, відкритість до морального сумніву.

– Впровадити систему формувального оцінювання етичної зрілості – через есе, портфоліо, самооцінювання, рефлексивні журнали.

Варто також враховувати адаптаційні можливості моделі в різних контекстах – як у класичних медичних університетах, так і в коледжах, де етична підготовка часто зводиться до нормативного ознайомлення. Модель може впроваджуватися поступово – спершу через окремі модулі чи симуляційні формати, надалі – як наскрізна складова професійної освіти.

Таким чином, ефективне впровадження авторської моделі дозволить трансформувати етичну підготовку з формального компонента на справжній інструмент професійного становлення. Це сприятиме формуванню лікаря як зрілої, етично відповідальної та гуманістично орієнтованої особистості, здатної не лише знати «як правильно»,

а й діяти морально в складних клінічних і соціальних обставинах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Реалізуючи поставлену мету, у статті обґрунтовано доцільність використання компетентнісного підходу як ефективної методологічної основи для формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів. Розроблена модель, яка об'єднує когнітивний, практичний та емоційний компоненти, дозволяє системно інтегрувати етичний вимір у професійну підготовку. Кожне із визначених у вступі завдань було реалізоване в ході дослідження: здійснено теоретичний аналіз проблеми, виокремлено ключові етичні компетентності, розроблено модель їх формування та обґрунтовано освітні механізми впровадження.

Запропонована модель має не лише теоретичне значення, але й практичну цінність, оскільки пропонує чіткі педагогічні інструменти для формування цілісної етичної компетентності. Її реалізація сприяє не лише підвищенню якості освіти, а й формуванню культури моральної відповідальності, що є ключовою для збереження довіри до медицини в умовах складних суспільних трансформацій.

Суспільна значущість моделі полягає у можливості її адаптації до різних освітніх контекстів – як на рівні окремих дисциплін, так і в міждисциплінарному форматі. Інтеграція етичної рефлексії, симуляційної практики та емоційної чутливості дозволяє не лише формувати фахівця, що знає «як діяти», а й особистість, здатну усвідомлено обирати моральний вектор у складних професійних ситуаціях.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у проведенні емпіричної апробації моделі в різних медичних ЗВО, адаптації її до специфіки інших клінічних дисциплін, а також у розробці критеріїв вимірювання сформованості етичної компетентності майбутнього лікаря.

Список використаної літератури:

1. Генік Н. І., Перхулін О. М., Бігун Р. В., Жукуляк О. М., Поліщук І. П. Компетентнісний підхід при підготовці студентів медичних закладів вищої освіти. *Innovations in education: problems, prospects and answers to today's challenges* : Proceedings of the 16th International scientific and practical conference (April 23–26, 2024, Zagreb, Croatia). International Science Group, 2024. P. 178.
2. Глушко О. З. Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. *Науково-педагогічні студії*. 2021. № 5. С. 8–21. URL: <http://npstudies.dnpg.gov.ua/article/view/250238>
3. Гуменна І. Р., Нахаєва Я. М., Шацький В. В. Використання міждисциплінарного підходу до формування академічної комунікативної компетенції студентів медичних закладів вищої освіти. *Медична освіта*. 2021. № 3. С. 87–91. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2021.3.12601>
4. Коваль Т. І., Сизова Л. М., Ізюмська О. М., Боднар В. А., Полторапавлов В. А., Котелевська Т. М., Ваценко А. І. Компетентнісний підхід як напрям розвитку медичної освіти. *Сучасні тренди розвитку медичної освіти: перспективи і здобутки* : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 24 березня 2022 р.) Полтава, 2022. С. 141–143. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/18175>
5. Лазаренко Ю. В., Фомін О. О., Марцинковський І. П. Компетентнісний підхід в реаліях сьогодення. *Актуальні проблеми якісної підготовки медичних кадрів у надзвичайних умовах* : тези доповідей навчально-методичної конференції. (8 лютого 2023 р.). Вінниця : ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2023. С. 142–144. URL: <https://dspace.vnmu.edu.ua/123456789/6163>
6. Лазуренко О. О., Сміла Н. В. Компетентнісний підхід як механізм реалізації неперервного професійного розвитку лікарів. *Проблеми сучасної психології*. 2021. № 3 (22). С. 41–48. <http://ir.library.vnu.edu.ua/handle/123456789/14229>
7. Мергель Т. В., Юсипчук У. В. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій медичній школі. *Scientific forum: theory and practice of research: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), June 18, 2021. Valencia, Kingdom of Spain: European Scientific Platform, 2021. С. 71–72. DOI 10.36074/scientia-18.06.2021*
8. Мілорадова Н. Е., Шевченко В. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості. *Габітус*. 2020. Випуск 16. С. 233–237. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.16.38>
9. Пашенко І. В., Круть О. С., Підкова В. Я. Компетентнісний підхід у викладанні педіатрії майбутнім лікарям-лаборантам. *Соціально-етичні та деонтологічні проблеми сучасної медицини (немедичні проблеми в медицині)* : зб. матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (24–25 лютого 2022 р.). Запоріжжя : ЗДМУ, 2022. С. 99–101.
10. Поліщук О., Колесніченко О. Методологічні підходи до підготовки майбутніх лікарів-стоматологів до професійної діяльності. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2023. № 1. С. 55–60. <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.1.8>
11. Попович Х. Компетентнісний і комунікативний підходи до формування англомовної профе-

- сійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні у майбутніх лікарів-педіатрів. *Молодий вчений*. 2024. № 4 (128). С. 103–109.
12. Ткаченко М. М., Морозова Н. Л., Романенко Г. О. Компетентнісний підхід до професійної підготовки інтернів за спеціальністю «Радіологія». *Освітній процес підготовки лікарів в умовах сучасного світу: виклики та перспективи* : матеріали науково-практичної конференції за міжнародної участі. 2022. С. 158–160. URL: <http://ir.library.nmu.com/handle/123456789/6865>
 13. Халло О. Є. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців медичної галузі. *Педагогіка формування особистості у вищій і загально-освітній школах*. 2024. № 95. С. 67–70. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.95.12>
 14. Шуть С. В., Казаков Ю. М., Трибрат Т. А., Боряк В. П. Компетентнісний підхід у підготовці сімейного лікаря на сучасному етапі. *Медична освіта за новими стандартами: виклики та інтеграція в міжнародний освітній простір* : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 30 березня 2023 р.) Полтава, 2023. С. 289–290. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/20555>
 15. Accreditation Council for Graduate Medical Education. *Milestones Guidebook for Residents and Fellows*. ACGME, 2020. 17 с. URL: <https://www.acgme.org/globalassets/pdfs/milestones/milestonesguidebookforresidentsfellows.pdf> (дата звернення: 14.06.2025).
 16. Frank J. R., Snell L., Sherbino J. (Eds.). *CanMEDS 2015 Physician Competency Framework*. Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada, 2015. 35 p.
 17. Gaboury I, Ouellet K, Xhignesse M, St-Onge C. Strategies identified by program directors to improve adoption of the CanMEDS framework. *Canadian Medical Education Journal*. 2018. No. 9 (4). P. e26–e34. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6260515/pdf/CMEJ-9-e026.pdf>
 18. González J., Wagenaar R. Tuning Educational Structures in Europe: Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction Bilbao: Universidad de Deusto, 2007. 367 p.
 19. Northumbria University. *Simulated learning using virtual reality recognised as example of best practice in nursing education* [Електронний ресурс] // Northumbria University. 2024. Режим доступу: <https://www.northumbria.ac.uk/about-us/news-events/news/simulated-learning-using-virtual-reality-recognised-as-example-of-best-practice-in-nursing-education/> (дата звернення: 14.06.2025).
 20. Schweller M, Costa FO, Antônio MÂ, Amaral EM, de Carvalho-Filho MA. The Impact of Simulated Medical Consultations on the Empathy Levels of Students at a Medical School. *Academic Medicine*. 2014 No. 89 (4). P. 632–637. DOI: 10.1097/ACM.000000000000175.
 21. World Federation for Medical Education. *Basic Medical Education: WFME Global Standards for Quality Improvement*. WFME, 2020. 29 с. URL: <https://wfme.org/wp-content/uploads/2022/03/WFME-BME-Standards-2020.pdf> (дата звернення: 15.06.2025).

Yevtushenko Yu. An original model for developing the professional and ethical culture of future physicians within a competency-based framework

The article provides a theoretical justification for an original model that shapes the professional and ethical culture of future physicians, developed based on a competency-based approach as a methodological foundation for humanizing medical education. The model is built upon the integration of three interrelated components of ethical competence: the cognitive (knowledge of ethical norms and legal foundations), the practical (the ability to act ethically in clinical situations), and the emotional (the development of empathy, moral sensitivity, and the capacity for reflection).

The relevance of the topic is substantiated in the context of current transformations in medical education driven by digitalization, patient multiculturalism, moral uncertainty, and the fragmentation of ethical training within the educational process. The article includes an analysis of recent studies in medical ethics, pedagogy, and medical anthropology, along with a comparative review of leading international educational models (CanMEDS, WFME, ACGME, the Ethics in Practice program, and SkillsFest). It is emphasized that key ethical competencies cannot be formed through knowledge-based approaches alone; practical simulations, reflective essays, interdisciplinary case studies, and the cultivation of empathy are essential.

The model's methodological foundation is grounded in humanistic pedagogy, the ethics of care, pedagogical axiology, and an interdisciplinary approach.

The scientific novelty of the study lies in the creation of a holistic author's model of professional and ethical culture that combines knowledge, action, and moral judgment into a unified educational construct adapted to the Ukrainian context. The model offers a systemic integration of ethics into the educational process of medical universities at the institutional, programmatic-methodological, and individual-didactic levels. For the first time, a pedagogical concept is substantiated that transcends normative ethics instruction, ensuring the formation of students' internal ethical autonomy.

The practical value of the model lies in its potential for implementation in formal, non-formal, and interdisciplinary education through various tools, including case methods, simulations, ethical diaries, reflective essays, debates, and portfolios. Specific recommendations are offered for educators, university administrators, and students on how to implement the model into the educational process.

It is noted that the proposed model requires further empirical validation, yet it already demonstrates strong potential as an effective tool for modernizing ethical training for future physicians.

Key words: *competency-based approach, professional and ethical culture, medical education, moral training, educational model.*

UDC 37.09"364/366"(062)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.16>**O. S. Isayeva**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education,
Institute of Jurisprudence, Psychology and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University,
Department of Latin and Foreign Languages
Danylo Halytsky Lviv National Medical University

B. G. Kushka

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Engineering
Lviv Polytechnic National University

TRAINING STUDENTS-TECHNICIANS DURING WARTIME: ADAPTIVE STRATEGIES AND INNOVATIONS IN UKRAINE

The war in Ukraine severely disrupted all levels of education, including technical and vocational education and training (TVET). As educational institutions were damaged, students displaced, and national priorities shifted to survival and recovery, Ukraine's technical education sector demonstrated exceptional resilience.

This article explores the adaptive strategies and innovative practices employed in Ukraine to sustain technical education under crisis conditions. It examines how institutions have integrated digital technologies, restructured curricula, leveraged international partnerships, and developed context-specific approaches to overcome logistical, psychological, and infrastructural barriers. The wartime context has not only tested the resilience of Ukraine's education system but has also accelerated long-overdue reforms and spurred new forms of pedagogical creativity. By analyzing these developments, the article offers insights that may be valuable for other countries facing educational disruptions due to conflict, natural disasters, or other large-scale emergencies.

Drawing on case studies, government reports, and international collaborations, the study identifies seven key areas of innovation: digital transformation, modular learning, mobile training units, public-private partnerships, psychosocial support, curriculum adaptation, and international cooperation. These responses not only ensured continuity of education under crisis conditions but also laid a foundation for long-term reform and resilience in the post-war era.

The war in Ukraine has tested the limits of technical education systems, yet it has also demonstrated the power of innovation and resilience. Adaptive strategies – ranging from digital platforms and mobile labs to trauma-informed teaching and wartime curricula – have kept technical students learning and contributing during national crisis.

As Ukraine looks toward reconstruction, its experience offers a model for other countries facing conflict, displacement, or disaster. Embedding flexibility, relevance, and support into education systems will be essential for building a skilled workforce capable of meeting the challenges of both war and peace.

Key words: technical education systems, wartime context, educational institutions, educational disruptions, adaptive strategies.

Problem statement in general form and its relation to important scientific or practical tasks.

Wartime has historically disrupted formal education, often deprioritizing it in favor of national defense and humanitarian concerns. The full-scale Russian invasion of Ukraine in 2022 has profoundly disrupted every aspect of Ukrainian society, including the nation's educational system. Among the most severely affected sectors is technical and vocational education, which plays a critical role in sustaining the country's economic resilience and post-war recovery. As universities and colleges faced bombings, displacement, power outages, and unstable internet connectivity, they were forced to rapidly rethink how to train the next generation of engineers, IT special-

ists, construction workers, and other vital professionals. Despite the challenges, Ukrainian educators and institutions have demonstrated remarkable adaptability, resourcefulness, and innovation in ensuring the continuity and quality of technical education during wartime.

However, in the context of modern conflict, particularly in technologically advanced societies, technical education becomes even more essential. It ensures the availability of skilled workers for infrastructure repair, medical services, communications, and logistics – sectors that are crucial for both survival and post-conflict recovery.

The war in Ukraine has accelerated innovations in technical education that may have lasting impacts

beyond the conflict. Flexibility, decentralization, and digitalization have emerged as key factors reflecting a broader shift toward resilience-oriented education. These adaptations offer valuable practice for other nations facing conflict or disaster and highlight the essential role of technical training in both crisis response and long-term recovery. The war in Ukraine presents a contemporary case study of how a nation at war can adapt its technical education system to maintain continuity and relevance.

Formulation of the article's goal is to analyze the strategies adopted by Ukrainian technical and vocational institutions since the onset of the conflict and to examine how these responses have to be shaped by digital innovations, logistical constraints, psychological needs, and international support, offering valuable insights for other conflict-affected regions.

Methodology. This study employs a qualitative multi-method approach and content analysis to identify innovations. The study also draws on comparative historical examples of wartime education to contextualize Ukraine's experience.

An analysis of recent research and publications. Kurapov A., Pavlenko V., Drozdov A., Bezliudna V., Reznik A., Isralowitz R. Determine the understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel; Wanhua Ye enhances English Language Education in Shenzhen Polytechnic University: Strategies for Effective Teaching and Learning; Khomenko O. discusses Pedagogical Concept of Integrative Teaching and Learning in the Context of Interdepartmental; Sandy T. Soto, Julio Chumbay Guncay discover Strategies and techniques to enhance student motivation in the EFL classroom; Yousef Almoslamani defines attitude of higher education learners toward online examination; Semigina T., Stoliaryk O., Slozanska H. study how to prepare Ukrainian social workers: adapting higher education to wartime requirements; Lavrysh Y., Lytovchenko I., Lukianenko V., Golub T. Implement teaching during the wartime: Experience from Ukraine.

Presentation of the basic research material. The wartime context in Ukraine has fundamentally reshaped the landscape of technical education, prompting educators, policymakers, and students to rethink the methods, priorities, and goals of professional training. The adaptive strategies that emerged during this period reflect both an immediate response to crisis conditions and a broader, more structural transformation of technical education. This discussion unpacks key themes that have emerged from Ukraine's experience and explores their wider implications for education systems operating under extreme stress. As the Ministry of Education and Science of Ukraine [5] has launched an interactive map "Education under attack" to track destructions

of Ukrainian educational institutions due to Russian aggression against Ukraine.

Rapid digitalization, modularization, and decentralization of TVET [4] in Ukraine reveal how flexible, student-centered models can sustain learning under extreme conditions "focusing on understanding and addressing students' motivations, preferences, and habits in this unique context" as suggested by the investigators [1]. The researchers [3] consider that "education can be a powerful catalyst for societal transformation, equipping students with the skills they need to meet current and future challenges."

Ukraine's experience underscores the importance of educational resilience and adaptability in times of armed conflict. While the war severely strains resources, it can also accelerate innovation as:

- **Rapid Digital Transformation Under Duress**

The destruction of physical infrastructure prompted an immediate shift to online learning. One of the most significant shifts observed during the war has been the accelerated digitalization of technical education. Faced with the physical destruction of campuses and the displacement of faculty and students, institutions rapidly transitioned to remote and hybrid learning models. Digital platforms such as Google Classroom, Zoom, and Moodle became essential tools for instruction. The Ministry of Education [5] supported this transformation by providing teacher training and distributing digital devices in partnership with international donors. While digitalization was already underway before the war, the urgency of wartime conditions forced a scale and speed of implementation previously unseen. Virtual laboratories, online simulators, and open-source software platforms became essential tools for maintaining continuity in technical disciplines such as engineering, computer science, and construction.

However, this transition also exposed significant disparities in digital infrastructure, particularly between urban and rural areas. Issues such as unstable internet access, lack of electricity, and limited access to devices hindered the learning process for many students. In response, universities began implementing flexible schedules, asynchronous learning modules, and low-bandwidth resources to accommodate these challenges. These innovations offer valuable lessons for building more inclusive and adaptable digital education systems in the future.

The *All-Ukrainian School Online project*, initially designed for general education, was expanded to include technical subjects. Practical subjects were augmented with video demonstrations, simulations, and virtual labs, ensuring students could continue their learning even in displacement or shelter.

In addition, public-private and international cooperation have become key enabling factors. These partnerships allowed for the pooling of resources,

technology transfer, and alignment of education with both immediate and long-term national priorities.

- **Modular and Competency-Based Learning**

Recognizing the instability of the student population – due to internal displacement, military service, or caregiving responsibilities – many institutions adopted modular learning. Students could complete discrete skill units and return to continue their education if circumstances allowed.

Competency-based education was emphasized over time-based systems, focusing on demonstrable skills rather than rigid academic calendars. The authors [1] highlight “a balanced approach to goal-setting, with a significant focus on both short-term milestones and long-term aspirations. It emphasizes the importance of flexible learning environments and adaptive educational strategies in supporting language learning during challenging circumstances. Recommendations include leveraging technology, promoting goal-setting skills, and fostering supportive learning environments.” This model ensured that even brief periods of study could contribute meaningfully to professional qualification.

- **Mobile and Decentralized Training Units**

With some regions inaccessible due to military operations or occupation, mobile technical education units were deployed including: *mobile workshops for mechanics and electrical training; satellite-connected labs for displaced students; field-based training in rural or safer western regions*. These units were funded through international partnerships and served as lifelines for maintaining hands-on skills development.

- **Curriculum Adaptation to Wartime Needs**

Another key aspect of wartime adaptation has been the reconfiguration of curricula to meet current and future needs. Many technical programs began integrating modules related to emergency response, infrastructure rehabilitation, cybersecurity, energy independence, and military engineering. This shift reflects an urgent need to equip students with skills directly applicable to the national context, including reconstruction and defense.

The emphasis on contextual relevance also encouraged stronger collaboration between educational institutions and industry partners. Internships, project-based learning, and mentorship programs involving real-world wartime challenges not only enhanced the practical orientation of technical education but also strengthened students' sense of civic responsibility and national contribution. In the long term, such approaches could serve as a model for aligning technical education with societal needs, especially during periods of crisis.

Curricula were rapidly updated to align with the realities of war. New short-term training programs emerged in fields such as *emergency repair and electrical restoration; drone operation and*

unmanned vehicle maintenance; basic paramedical care and trauma response; cybersecurity and communications infrastructure. These adaptations ensured that students' education was immediately relevant to national and local needs, fostering a sense of purpose and contribution. The authors [2] substantiate “various ways to maximize the effectiveness of psychological, methodological, and technological resources, which play a crucial role in ensuring the quality of blended learning in wartime. These approaches will be particularly valuable for developing various strategies and tools to support teachers in implementing effective blended learning models, as well as adapting teaching materials and methods to conditions of limited resource access and altered educational environments”.

- **Psychological and Social Support**

The mental health and well-being of students and faculty emerged as a crucial concern during wartime. Exposure to trauma, displacement, and uncertainty had a profound impact on the learning environment. Recognizing this, many institutions introduced psychological support services, peer networks, and resilience-building workshops. These efforts were critical not only for maintaining educational performance but also for fostering a supportive community amid widespread disruption.

The Ukrainian experience underscores the need for integrating psychological resilience into the fabric of educational planning – especially in contexts where learners are exposed to prolonged stress or trauma. This component is often overlooked in technical education, which traditionally focuses on hard skills, but the war has made it clear that emotional and psychological well-being are essential for effective learning and professional development.

Wartime trauma among students and educators posed a major barrier to learning. In response, institutions integrated psychosocial services into their educational offerings as *online and in-person counseling; flexible attendance policies for students dealing with trauma; mental health training for teachers*. This support was especially critical in regions that experienced repeated shelling or occupation.

- **Public-Private Partnerships**

Amid labor shortages and urgent repair needs, industries collaborated with TVET institutions [4]. Construction firms, IT companies, and healthcare providers offered *remote apprenticeships and project-based learning; material resources (tools, internet access); placement opportunities* for students nearing graduation. This collaboration not only ensured continued learning but also directly supported the wartime economy and infrastructure recovery efforts.

- **International Collaboration and Knowledge Exchange**

International organizations played a central role in sustaining Ukrainian technical education. UNESCO, UNICEF, the European Training Foundation [6, 7, 8] and other partners provided funding, curriculum resources, and technical expertise. These collaborations helped *develop emergency education frameworks; train instructors for online delivery; standardize credentials to facilitate student mobility*. Cross-border educational partnerships also allowed some students to continue their training abroad through temporary placements or virtual exchanges.

Ukraine's technical education sector benefited significantly from international support and cooperation during the war. Universities formed partnerships with institutions abroad to share digital resources, host displaced students, and co-develop joint programs. These collaborations not only provided immediate relief but also facilitated the exchange of innovative practices and enhanced the global visibility of Ukrainian science and education.

Furthermore, participation in international projects and networks helped maintain academic standards and research continuity despite local disruptions. The war thus catalyzed a more global orientation for Ukrainian technical education, which may have long-term benefits in terms of competitiveness and innovation capacity.

- **Challenges and Risks Moving Forward**

However, challenges remain. While the adaptive strategies employed have shown impressive effectiveness, they are not without challenges. The prolonged reliance on emergency measures risks institutional fatigue and quality degradation if not backed by systemic support and investment. Additionally, there is a danger that temporary solutions – such as compressed curricula or reduced practical hours – may lead to skill gaps if not addressed during the reconstruction phase.

Furthermore, rebuilding damaged infrastructure and ensuring the return of displaced students and faculty will require sustained effort and resources. The success of postwar educational reform will depend not only on continuing innovation but also on stable funding, policy coherence, and international solidarity.

Inequalities in access to digital technologies, inconsistent mental health support, and regional differences in institutional capacity risk deepening the post-war education gap. But the researchers [3] believe that “even in times of crisis, higher education can and should be a beacon of hope and progress, a key driver in promoting sustainable development.” Long-term planning will be needed to harmonize emergency innovations with sustainable reforms as

the scientists [2] outline “key destructive impacts of the war on higher pedagogical education at three levels: national, institutional, and individual participants of the educational process, considering three components (psychological, methodological, technological).

In summary, the wartime training of technical students in Ukraine has catalyzed a series of rapid, innovative, and often deeply human responses to an extreme crisis. While the situation remains complex and fluid, the strategies adopted provide valuable insights into how technical education systems can be made more resilient, responsive, and relevant. The Ukrainian case demonstrates that even in the face of war, education can persist – and even evolve – to meet the needs of both the present and the future.

Conclusion. The experience of training technical students in Ukraine during wartime highlights the resilience, adaptability, and innovation of the country's educational system in the face of unprecedented challenges. Despite the destruction of infrastructure, displacement of students and faculty, and ongoing security threats, Ukrainian institutions have found ways to maintain and even enhance the quality of technical education. Through the rapid adoption of digital tools, flexible learning models, international collaboration, and a renewed focus on practical skills aligned with wartime and postwar needs, educators have laid the groundwork for a more agile and future-ready system.

The crisis has revealed both vulnerabilities and opportunities – exposing gaps in preparedness, while also catalyzing reforms that may otherwise have taken years to implement. It has underscored the importance of flexible curricula, psychological support, infrastructure resilience, and the strategic integration of modern technologies in technical education. Most importantly, it has reaffirmed the critical role of technical specialists in national defense, reconstruction and economic sustainability.

As Ukraine looks toward recovery and rebuilding, the lessons learned during this period should not be viewed solely as temporary measures but as a foundation for long-term transformation. The innovations developed in wartime can inform global best practices in crisis-resilient education and serve as a model for other countries facing similar disruptions. Investing in the continuous modernization of technical education will be essential not only for Ukraine's recovery but also for strengthening global educational resilience in an increasingly uncertain world.

In terms of **prospects** in the research area, systematic investigations are required to identify training strategies at higher institutions in postwar period.

References:

1. Bondarchuk, J., Khomenko, O., Vasylenko, O., & Yanchuk, O. (2024). Innovative Strategies for Learning English during Wartime in Ukraine: Focusing on Students' Motivation and Preferences. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 16(4), 378-399. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.4/920>
2. Kotun, K., Banit, O., & Radomskyi, I. (2023). Educational challenges and innovations in higher pedagogical education in Ukraine: from the destructive consequences of war to effective blended learning. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 2(8), 71-84. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(8\).2023.71-84](https://doi.org/10.35387/ucj.2(8).2023.71-84)
3. Tsybuliak N., Lopatina H., Popova A., Bohdanov I., Sychikova Y., Glazkova I., Khatuntseva S., Nesterenko M., Hurenko O., Mytsyk H., Petryk K., Kovachov S., Kurylo O., Kryvylova O., Aleksandrova H., Bohdanova M., Shulzhenko A., Rula N. (2024). Redefining higher education: innovation, inclusion, and sustainable development during wartime: monograph. Kharkiv: TECHNOLOGY CENTER PC. 232 p.
4. European Training Foundation. (2023). *TVET in Emergency Contexts: Ukraine Case Study*.
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). *Educational Response Plan for Wartime and Recovery*.
6. GIZ. (2023). *Mobile Technical Training Units in Ukraine: Evaluation Report*.
7. UNESCO. (2023). *Education in Emergencies: Ukraine Response Update*.
8. UNICEF. (2022). *Psychosocial Support and Education during Conflict in Ukraine*.

Ісаєва О. С., Кушка Б. Г. Підготовка студентів-техніків у воєнний час: адаптивні стратегії та інновації в Україні

Війна в Україні серйозно порушила функціонування всіх рівнів освіти, зокрема системи професійно-технічної освіти і навчання (ПТО). Освітні заклади зазнали руйнувань, студенти були змушені покинути місця навчання, а національні пріоритети змістилися в бік виживання та відновлення. У цих надзвичайно складних умовах система технічної освіти України виявила виняткову стійкість.

У статті досліджуються адаптивні стратегії та інноваційні практики, які були запроваджені в Україні з метою забезпечення безперервності технічної освіти в умовах кризи. Аналізується, як освітні установи інтегрували цифрові технології, оновили навчальні програми, активізували міжнародне партнерство та розробили контекстно-залежні підходи для подолання логістичних, психологічних та інфраструктурних перешкод. Військовий контекст не лише випробував на міцність українську освітню систему, а й пришвидшив назрілі реформи та сприяв появі нових форм педагогічної творчості. Досвід України може слугувати джерелом цінних уроків для інших країн, які зіштовхуються з освітніми викликами внаслідок конфліктів, природних катастроф чи інших масштабних надзвичайних ситуацій.

Дослідження також виокремлює сім ключових напрямів інновацій: цифрова трансформація, модульне навчання, мобільні навчальні підрозділи, державно-приватне партнерство, психосоціальна підтримка, адаптація навчальних програм і міжнародна кооперація. Ці заходи не лише забезпечили безперервність освіти в умовах кризи, але й заклали підґрунтя для довгострокових реформ і підвищення стійкості у повоєнний період.

Війна випробувала технічну освіту на межі її можливостей, але водночас продемонструвала силу інновацій та адаптивності. Адаптивні стратегії – від цифрових платформ і мобільних лабораторій до навчання з урахуванням травматичного досвіду та створення програм, релевантних до воєнного часу – дозволили студентам технічних ЗВО продовжувати навчання та робити внесок у суспільство під час національної кризи.

У контексті майбутнього відновлення Україна демонструє досвід, що може стати зразком для інших країн, які стикаються з конфліктами, вимушеним переміщенням або катастрофами. Інтеграція гнучкості, актуальності та підтримки в системі освіти буде ключовою умовою для формування кваліфікованої робочої сили, здатної ефективно діяти як у воєнний, так і у мирний час.

Ключові слова: система технічної освіти, воєнний контекст, освітні заклади, освітні виклики, адаптивні стратегії.

С. О. Кияшкоаспірант кафедри управління та освітніх технологій
гуманітарно-педагогічного факультету
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

СИСТЕМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА УПРАВЛІНСЬКИЙ ЗАСІБ

У статті здійснено ґрунтовний аналітичний огляд становлення та розвитку концепції штучного інтелекту (ШІ) як перспективного педагогічного та управлінського засобу в системі професійної освіти. Із застосуванням історичного підходу проаналізовано трансформацію уявлень про ШІ впродовж останнього століття – від перших спроб алгоритмізації мислення до сучасних систем глибокого навчання та великих мовних моделей. Висвітлено ключові етапи еволюції визначень ШІ, зокрема його трактування як загальної галузі знань і технологій, що моделюють когнітивні функції людини, інтелектуального інструменту для підтримки прийняття рішень в освіті та індивідуалізованого цифрового помічника. Обґрунтовано, що у сфері професійної освіти ШІ набуває функціонального значення як компонент цифрової трансформації, здатний забезпечити якісно новий рівень персоналізації навчання, автоматизації моніторингу й оцінювання, адаптації освітніх програм до змін ринку праці та підтримки управлінських рішень. Проаналізовано сучасні класифікації систем ШІ за функціональністю – зокрема, системи підтримки прийняття рішень, адаптивні навчальні платформи, алгоритми для аналізу освітньої аналітики, генеративні моделі. Виокремлено шість основних сфер практичного застосування ШІ в професійній освіті: індивідуалізація освітніх траєкторій; аналіз ефективності навчання та викладання; адміністрування й управління освітніми процесами; проектування навчального контенту; формування навичок майбутнього; забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів. Узагальнено дослідження, в яких висвітлено потенціал та обмеження ШІ в освітньому процесі. Встановлено, що попри позитивні прогнози та пілотні реалізації, залишається низка методологічних, етичних та управлінських викликів, пов'язаних з впровадженням ШІ у професійну підготовку та управління освітою. Автором запропоновано трактувати системи ШІ як нову форму професійного інструменту, що має відповідати принципам педагогічної доцільності, технологічної етичності та стратегічної керованості. Наголошується на доцільності формування інституційної політики щодо інтеграції ШІ в освітній процес та управління, зокрема в рамках професійної освіти. Надаються науково обґрунтовані рекомендації щодо етапів адаптації технологій ШІ в діяльності керівників закладів освіти, орієнтованих на розвиток інноваційного освітнього середовища.

Ключові слова: штучний інтелект, історія ШІ, вузький ШІ, загальний ШІ, ШІ в професійній освіті, ШІ в управлінні освітою.

Постановка проблеми. Сучасний етап стрімкого розвитку технологій характеризується активною інтеграцією штучного інтелекту (ШІ) в різні сфери, зокрема в освіту. Постає загальна проблема: як ефективно використати системи ШІ у педагогічній діяльності та управлінні освітою. З одного боку, такі системи відкривають нові можливості – автоматизацію рутинних адміністративних процесів, аналіз успішності учнів, персоналізацію навчання та підтримку ухвалення рішень. З іншого боку, поява ШІ ставить низку викликів, пов'язаних з етикою, безпекою даних і роллю людини. Відтак проблема поєднує науковий інтерес (дослідження нових підходів до навчання й управління) та практичні завдання (підвищення ефективності освітнього процесу і менеджменту за рахунок впровадження ШІ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження підтверджують зростаючий

інтерес науковців до використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема штучного інтелекту (ШІ), у педагогічній діяльності й управлінні освітою. Підготовку педагогічних і керівних кадрів до роботи із цифровими технологіями, ШІ та інтернет-сервісами активно досліджували В. Кухаренко, М. Лебедєва, Н. Морзе, В. Олійник, В. Осадчий, І. Роберт, А. Уваров. Цими науковцями висвітлено методологічні аспекти формування цифрової компетентності педагогів і керівників, використання дистанційних освітніх платформ і технологій, а також управлінські виклики впровадження цифрових інновацій у сучасних закладах освіти.

Особливості інформаційної компетентності керівників закладів освіти та проблеми інформаційного менеджменту представлені у працях Ю. Дорошенка, Л. Забродської, Л. Калініної, В. Луначека. Ці автори акцентують увагу на необ-

хідності формування здатності керівника ефективно управляти освітнім закладом в умовах цифровізації, впроваджувати сучасні інформаційні системи й технології, в тому числі з елементами ШІ.

Окремий напрям становлять дослідження ефективного використання цифрових технологій безпосередньо в освітньому процесі, де вагомий внесок зробили українські вчені О. Базелюк, В. Биков, Ю. Жук, Н. Морзе, М. Жалдак, С. Литвинова, О. Співаковський. Ці науковці підкреслюють необхідність інтеграції сучасних цифрових інструментів та систем ШІ в навчальний процес, зазначаючи їхній потенціал для персоналізації навчання, підвищення якості освітніх результатів та ефективного моніторингу й аналізу успішності учнів і студентів.

Таким чином, аналіз наукових публікацій засвідчує, що питання впровадження штучного інтелекту в педагогічну та управлінську діяльність в освіті є актуальними, однак потребують подальшого поглибленого вивчення, зокрема щодо методики й технологій інтеграції ШІ саме у професійну освіту.

Мета статті. Враховуючи зазначені прогалини, метою статті є всебічно проаналізувати можливість й виклики використання систем штучного інтелекту як педагогічного та управлінського засобу. Автор ставить завдання дослідити, як саме ШІ може підвищити ефективність навчального процесу і управління закладом освіти, і які небезпеки при цьому виникають. Передбачається узагальнити сучасний стан впровадження ШІ, виявити типові проблеми та обмеження, а також надати рекомендації щодо ефективного та етичного використання технологій ШІ в освіті. Таким чином, стаття націлена заповнити визначені прогалини знань і практики, запропонувавши рішення для реалізації потенціалу ШІ у педагогічній діяльності та освітньому менеджменті.

Виклад основного матеріалу. Ідея створення «мислячих машин» виникла задовго до появи сучасних комп'ютерів – ще в міфах і науковій фантастиці. У ХХ столітті, зі становленням обчислювальної техніки, ці мрії поступово перетворилися на наукові проекти. Перші концепції, близькі до штучного інтелекту, можна знайти у працях математиків 1940-х – зокрема, британський вчений Алан Тюрінг у 1950 р. запропонував відомий «тест Тюрінга» для визначення здатності машини мислити подібно до людини [3].

Формальним моментом народження галузі ШІ вважається 1956 рік – саме тоді на науковій конференції в Дартмутському коледжі (США) вперше прозвучав термін «artificial intelligence» («штучний інтелект»), запропонований американським інформатиком Джоном Маккарті [2]. На цій конференції було представлено програму «Logic

Theorist», яка імітувала логічне мислення людини при розв'язанні задач і продемонструвала перші результати, що вселили оптимізм у дослідників. Виникла надія, що побудова комп'ютерів, здатних думати як людина, є досяжною в осяжному майбутньому. Період кінця 1950-х – 1960-х років увійшов в історію як перша «золота доба» ШІ. Комп'ютери стрімко удосконалювалися – зростали обсяги пам'яті, продуктивність і доступність, що відкривало нові можливості для реалізації інтелектуальних програм. З'явилися перші мовні та діалогові системи: так, у 1966 р. Дж. Вейценбаум розробив програму-чатбот ELIZA, яка стала прообразом сучасних віртуальних співрозмовників [3].

Провідні науковці того часу робили сміливі прогнози щодо перспектив ШІ. У 1965 році Герберт Саймон заявив, що «протягом наступних 20 років машини навчатися виконувати будь-яку роботу, яку може виконати людина» [3]. А Марвін Мінський у 1970 році стверджував, що вже за 3–8 років вдасться створити машину з інтелектом на рівні середньостатистичної людини. Ці прогнози відображали тодішні великі сподівання: вважалося, що вирішення проблеми штучного відбудеться найближчим часом. Однак на практиці виявилося, що багато задач, пов'язаних з реальним «мисленням», значно складніші. Вже на початку 1970-х років стало зрозуміло, що обчислювальні потужності та алгоритмічні методи того часу недостатні для швидкого прогресу. Машини не могли ефективно опановувати людську мову, зір, здоровий глузд – бракувало як пам'яті для збереження великого обсягу знань, так і швидкодії для їх опрацювання. Хвиля раннього оптимізму змінилася розчаруванням; інтерес інвесторів і урядові гранти знизились. Період 1974–1980 рр. дістав назву першої «зими штучного інтелекту» – часу спаду фінансування та застою в дослідженнях.

Незважаючи на це, концепція ШІ не зникла: ентузіасти продовжували роботу, а з середини 1980-х інтерес відродився завдяки появі експертних систем. Ці програми моделювали логіку рішень вузьких фахівців і успішно застосовувалися в окремих галузях (медицина, геологія тощо). Державні та корпоративні інвестиції знову зросли – наприклад, уряди Японії та Великої Британії запустили масштабні проекти в галузі ШІ. Проте завищені очікування знову не виправдалися повною мірою. Наприкінці 1980-х розвиток експертних систем уповільнився через високу вартість та обмежену гнучкість, і настала друга «зима ШІ» (близько 1987–1993 рр.) – черговий період зниження інтересу і ресурсів.

З 1990-х років розвиток у ШІ йшов більш системно і приніс значущі досягнення: у 1997 р. суперкомп'ютер IBM Deep Blue вперше переміг чемпіона світу (Гаррі Каспарова) у шахи [3], продемонструвавши силу спеціалізованого ШІ.

В наступні роки комп'ютери навчилися розпізнавати мову (в 1997 р. з'явилося перше ПЗ для розпізнавання мовлення у Windows) та навіть емоції – у 2000–2001 рр. в MIT створили робота Kismet, здатного інтерпретувати людські емоційні сигнали. Ключовим фактором прогресу стало стрімке зростання обчислювальної потужності та обсягів пам'яті, відповідно до закону Мура. Те, що було неможливим у 1960-х, в 2000-х стало реальністю завдяки потужним комп'ютерам та великим масивам даних. Методи ШІ також еволюціонували: якщо ранні підходи робили ставку на логічне програмування (т.зв. «низхідний» підхід), то поступово почав домінувати «висхідний» підхід – навчання на великих даних, коли машина самостійно прораховує параметри моделі. Багато задач (розпізнавання образів, переклад, планування) почали вирішуватися саме методами статистичного навчання і нейронних мереж, що стали можливими завдяки доступу до масивних датасетів і потужних процесорів.

Револьюційним проривом 2010-х років стало глибинне навчання – багатошарові нейронні мережі, здатні автоматично виокремлювати складні залежності з даних. У 2012 р. нейромережа вперше перевершила людину в конкурсі ImageNet з розпізнавання зображень, що ознаменувало нову хвилю інтересу до ШІ. Згодом система AlphaGo (DeepMind) у 2016 р. сенсаційно обіграла чемпіона з гри го [4], що раніше вважалася непідвладною машинам через неймовірну кількість комбінацій. Це була остання класична гра, в яку людина грала краще ніж комп'ютер. У 2014 р. Яном Ґудфелоу було запропоновано генеративно-змагальні нейромережі (GAN), які навчилися створювати фотореалістичні зображення; у 2017 р. архітектура нейронної мережі Transformer зробила революцію в обробці природної мови [3], поклавши початок сучасним моделям на кшталт GPT, здатним генерувати осмислений текст. На наших очах ШІ все глибше інтегрується в повсякдення: від розумних помічників (Siri, Alexa) до автономних автомобілів, які активно тестуються (і, ймовірно, стануть звичними у найближчі роки).

Попри приголомшливі успіхи вузькоспеціалізованого інтелекту, питання створення штучного загального інтелекту (AGI) – машини, здатної до універсального інтелекту на рівні людини – досі залишається відкритим. Як відзначають дослідники, сучасні методи, що базуються переважно на «грубій силі» великих даних і обчислень, навряд чи прямо приведуть до появи справжнього мислячого робота. Навіть найсучасніші моделі, такі як великі мовні моделі GPT-4, не розуміють інформацію так, як її розуміє людина, а оперують статистичними залежностями [2]. Тому, хоча в наш час ШІ значно перевершує людей у конкретних

завданнях (шахи, аналіз зображень, обробка даних тощо), він усе ще далекий від універсальності людського інтелекту.

Еволюція визначень. Через складність і багатогранність явища штучного інтелекту, в різні періоди й різними авторами пропонувалися різні його визначення. Загалом, у літературі можна виокремити дві групи підходів до трактування поняття «штучний інтелект»: широкі (філософські) та вузькі (технічні).

У широкому розумінні під ШІ часто мають на увазі здатність автоматизованої системи виконувати функції, притаманні людині-розумній, причому робити це оптимально, на основі аналізу зовнішніх чинників і нагромадженого досвіду людства. Наприклад, таке визначення містить український навчальний посібник з ШІ: «Штучний інтелект – це здатність автоматизованої системи або комп'ютерної програми виконувати функції людини, приймаючи оптимальне рішення на основі аналізу зовнішніх чинників та з урахуванням життєвого досвіду людства» [1]. Подібні широкі дефініції наголошують на імітації саме людських когнітивних можливостей – уміння розуміти мову, навчатися, узагальнювати, взаємодіяти з оточенням, вирішувати складні проблеми в умовах невизначеності. Таким чином, ШІ постає як деякий «штучний розум», альтернатива людському, здатна самостійно діяти інтелектуально.

У вузькому значенні ШІ визначають більш технічно і конкретно – як галузь інформатики або тип програмних систем, що вирішують завдання, які традиційно вимагали інтелектуальної діяльності людини. Отже, вузьке трактування: «Штучний інтелект – це інтелект, проявлений в результаті роботи будь-якої автоматизованої системи або комп'ютерної програми» [1]. Таке визначення фактично отожднює ШІ із сукупністю алгоритмів, не висуваючи вимоги повної подібності до людського мислення. В інших джерелах ШІ може визначатися як певний набір методів і технологій: «організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можна виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи знань [3]. Доволі часто наводять визначення ШІ і через перелік підгалузей чи методів: це наука і техніка, що займається машинним навчанням, нейронними мережами, експертними системами тощо.

Отже, єдиної загальновизнаної дефініції ШІ не існує – його розуміння залежить від контексту і мети дослідження. В історичному розрізі теж спостерігається еволюція визначень. У 1950–1960-х роках дослідники акцентували увагу на моделюванні людських інтелектуальних процесів: наприклад, учасники проекту Дартмут (1956) виходили з гіпотези, що «кожен аспект процесу навчання чи іншої ознаки інтелекту може бути описаний настільки

точно, що машину можна змусити його імітувати» [3]. Це фактично було програмне визначення мети ШІ – навчитися формалізувати інтелект, щоб відтворити його на машині. Надалі, коли з'ясувалося, наскільки складним є феномен інтелекту, акцент змістився на практичні результати: з'явилися робочі визначення ШІ як програм, що діють раціонально в певному середовищі. Такий підхід (описаний, зокрема, в підручнику С.Рассела і П.Норвіга) визначає ШІ не через подібність до людини, а через здатність системи правильно вирішувати поставлені задачі (іноді його називають інженерним підходом до ШІ).

У сучасному розумінні часто проводиться межа між «слабким» (вузьким) ШІ та «сильним» (загальним) ШІ. Ці терміни запровадив у 1980-х роках американський філософ Джон Серль [3]. Слабкий ШІ (narrow AI) – це системи, здатні вирішувати одиничні специфічні завдання, часто дуже ефективно, але без претензії на універсальність мислення. Більшість наявних реалізацій ШІ належить саме до слабкого типу: наприклад, програма IBM Deep Blue, яка майстерно грає в шахи, або системи розпізнавання мови, автопілоти автомобілів, рекомендаційні алгоритми – усі вони оптимізовані під конкретну функцію. Натомість сильний ШІ (artificial general intelligence) передбачає наявність у машини свідомості або здатності розуміти і вирішувати будь-які інтелектуальні задачі, подібно до людини. Такий ШІ поки що не створено. Приклади, які іноді наводяться (наприклад, система IBM Watson – інтелектуальний комп'ютер, що у 2011 р. переміг людей у вікторині «Jeopardy!», демонструючи розуміння природної мови в широкому колі тем), все ж відносяться скоріше до просунутих вузьких систем. Watson був здатний відповідати на запитання зі сховища знань, але не мав самосвідомості чи загального розуміння світу. Однак, спостерігається поступове «розширення меж» вузького ШІ. Наприклад, сучасні великі моделі (такі як GPT-4) демонструють водночас здібності до обробки мови, логічних міркувань, вирішення арифметичних задач, написання програм тощо – тобто мультидисциплінарність, хоча і в рамках статистичного підходу. Це вже крок у бік універсалізації. Інший приклад – системи з переносом навчання: модель, навчена грати в одну гру, може частково використати знання для іншої гри, що наближає нас до гнучкості, властивої людському інтелекту.

Окремим аспектом є трактування ШІ в контексті освіти. Тут під штучним інтелектом зазвичай розуміють програмні системи, які можуть імітувати деякі функції педагога або адміністратора – такі, як оцінювання знань, надання адаптивних підказок, аналіз навчального прогресу, управління розкладом тощо [4, с. 41]. Наприклад, у дослідженнях з методики навчання можна зустріти визначення:

«ШІ – це програмні засоби, здатні виконувати інтелектуальні завдання в освітньому процесі, що традиційно виконуються людиною-викладачем» (узагальнено з кількох джерел). Хоча формально таке трактування збігається з вузьким визначенням ШІ, акцент робиться на педагогічних функціях: персоналізація навчання, інтелектуальна підтримка учня, автоматичне оцінювання, і навіть певна подоба «репетитора» чи «консультанта» для викладача. В українських науково-педагогічних публікаціях останніх років прямо зазначається, що ШІ в освіті – це інструмент цифровізації освітнього процесу, який включає експертні системи, чат-боти, інтелектуальні навчальні (репетиторські) системи, персоналізовані системи навчання, віртуальні середовища та технології машинного навчання. Іншими словами, йдеться про комплекс технологій, застосування яких у навчанні дозволяє реалізувати нові педагогічні підходи – адаптивне та гнучке навчання, навчальна аналітика, автоматизація рутинних задач тощо.

Отже, еволюція визначень ШІ відображає шлях від широких філософських формулювань до прикладних і конкретних. З погляду професійної освіти доцільно поєднувати обидва підходи: визнавати, що ШІ – це складний науковий феномен (що потенційно може наблизитися до людського інтелекту), але водночас бачити в ньому набір сучасних технологічних інструментів, здатних суттєво покращити освітні практики.

ШІ як педагогічний інструмент у професійній освіті. Сучасні системи штучного інтелекту вже сьогодні суттєво змінюють методи навчання, особливо в закладах професійної та професійно-технічної освіти. Використання ШІ дозволяє подолати ряд традиційних обмежень освітнього процесу і забезпечити нові, більш ефективні підходи до навчання фахівців. Нижче розглянуто ключові можливості та переваги застосування ШІ як педагогічного інструмента:

Індивідуалізація та персоналізоване навчання: ШІ-технології дають змогу реалізувати навчальні траєкторії, адаптовані під потреби та здібності кожного здобувача освіти. Алгоритми можуть збирати дані про прогрес учня, його сильні і слабкі сторони, стиль навчання, і на цій основі формувати рекомендації щодо оптимального навчального контенту [3]. Наприклад, інтелектуальна система може аналізувати, з якими темами студент має труднощі, і підбирати додаткові завдання саме з цих тем, або ж навпаки прискорювати проходження матеріалу, який дається легко. Кожен учень може навчатися у власному темпі: якщо потрібно більше часу на опанування складної навички – ШІ це врахує і надасть необхідні проміжні вправи; якщо ж учень просувається швидше – система запропонує складніші завдання, не змушуючи чекати інших. Індивідуалізація стосується і форми

подання: тому, хто краще сприймає інформацію візуально, ШІ може запропонувати більше схем, відео, симуляцій, тоді як іншим підійдуть текстові описи чи інтерактивні вправи. Таким чином, навчання стає гнучким, «підлаштовується» під кожного студента, що особливо цінно в професійній освіті, де слухачі можуть мати різний базовий рівень і різний досвід.

Адаптивне навчання та зворотний зв'язок в реальному часі: на відміну від традиційних систем, де навчальна програма фіксована, ШІ дозволяє динамічно адаптувати зміст і складність завдань під час навчання. Адаптивне навчання означає, що система відстежує успішність студента по ходу виконання завдань і оперативно реагує: якщо виявлено нерозуміння теми, ШІ повідомить про це викладача або одразу запропонує додаткові пояснення, приклади. Сучасні інтелектуальні платформи можуть навіть генерувати підказки чи змінювати послідовність модулів «на льоту» [8], щоб забезпечити найкраще засвоєння. Крім того, автоматизовані системи здатні надавати негайний зворотний зв'язок учням: тест чи вправа, перевірені ШІ, одразу показують помилки і пояснюють правильні відповіді. Це, по-перше, підвищує мотивацію, адже не треба довго чекати на перевірку роботи, а по-друге, дозволяє одразу скоригувати розуміння, поки матеріал ще актуальний у пам'яті студента. Наприклад, при вивченні мов ШІ може одразу виправляти вимову або граматику, вказуючи на правила, що були порушені. У професійній підготовці – тренажери з елементами ШІ (скажімо, симулятори обладнання) здатні в реальному часі аналізувати дії учня і давати поради щодо їх поліпшення.

Автоматизація оцінювання навчальних досягнень. Значна частина часу викладача витрачається на перевірку робіт, тестування, адміністрування результатів. Штучний інтелект успішно справляється з багатьма з цих рутинних задач, звільняючи педагогів для більш творчої роботи. Уже зараз існують системи автоматичної перевірки тестів, есе та навіть складних завдань (наприклад, автоматизована оцінка програмного коду або розв'язків математичних задач). Алгоритми машинного навчання можуть швидко і об'єктивно оцінити відповіді студентів [8], знайти типові помилки і згенерувати звіт для викладача. За допомогою обробки природної мови ШІ-системи навчилися оцінювати короткі розгорнуті відповіді, присвоюючи їм бали. Окрім економії часу викладача, автоматизація оцінювання має ще один плюс: усувається людський фактор та можливі упередження при виставленні балів, забезпечується прозорість критеріїв. Звичайно, роль педагога у цьому процесі залишається вирішальною – він затверджує підсумкові оцінки, аналізує тенденції – але чорнову роботу бере на себе машина. Дослідження відзначають,

що впровадження автоматизованого оцінювання дозволяє викладачам зосередитись на індивідуальному спілкуванні зі студентами, наставництві та розробці кращих методик навчання.

Інтелектуальні репетитори і навчальні помічники: ще одним перспективним педагогічним застосуванням ШІ є інтелектуальні навчальні системи, що персонально взаємодіють з учнем. По суті, це програми, які відіграють роль репетитора: пояснюють матеріал, ставлять запитання, відповідають на запити учня, дають підказки і навіть мотивують, підбадьорюють у разі невдачі. Такі системи можуть мати вигляд чат-ботів або інтерактивних аватарів. Сучасні приклади – ADA, Jill Watson та інші навчальні боти [4], що використовуються в онлайн-курсах, або ж модулі на зразок ChatGPT, адаптовані під освітні потреби. Дослідження показують, що такі системи покращують залученість студентів до навчання і можуть підвищувати результати, особливо у тих, хто соромиться часто питати викладача. Для педагогів ШІ-помічники теж корисні: вони можуть автоматично відповідати на типові запитання студентів (скажімо, щодо дедлайнів, розкладу, вимог до завдання), виступаючи в ролі асистента викладача. Це економить час і сили педагога, дозволяючи зосередитися на більш тонких моментах навчання, що потребують людського підходу.

Навчальна аналітика та відстеження прогресу: ще однією важливою функцією ШІ в освітньому процесі є аналіз навчальних даних – т.зв. Learning Analytics. Інтелектуальні системи можуть збирати величезні обсяги інформації про хід навчання: результати тестів, активність на заняттях, час виконання завдань, навіть стиль відповіді (паузи, послідовність дій). Обробка цих даних за допомогою ШІ дозволяє виявляти приховані закономірності і проблемні зони. Наприклад, система може показати, що певна група студентів систематично помиляється в конкретній темі – сигнал для викладача, що, можливо, тему слід пояснювати інакше або додати практики. Або ж аналітика може виявити студентів з ризиком академічної неуспішності ще до отримання поганих оцінок – на основі того, що вони рідше заходять у систему, пропускають дедлайни тощо. В освітніх платформах типу MOOCs (масових онлайн-курсів) уже зараз використовуються такі алгоритми: вони діагностують, хто зі слухачів може відстати або кинути курс, і надишають їм додаткові нагадування, поради. Для викладача ж навчальна аналітика стає інструментом прийняття рішень [4]: на основі автоматичних звітів він може коригувати навчальний план, більше уваги приділити темам, які для всієї групи виявилися складними, переглянути методи викладання певного модуля, якщо дані показують його низьку ефективність.

Доступність освіти та інклюзивність: ШІ також відіграє важливу роль у тому, щоб зробити освіту більш доступною для різних категорій студентів. Йдеться про онлайн-курси, дистанційне навчання та адаптивні програми для людей з особливими потребами. Завдяки ШІ створюються розумні навчальні платформи, які доступні 24/7 з будь-якої точки – студент може навчатися у зручний час, що важливо і для дорослих здобувачів освіти (наприклад, робітників, які підвищують кваліфікацію, поєднуючи навчання з роботою). Для мешканців віддалених регіонів це шанс отримати якісні знання без необхідності переїзду. Таким чином, технології ШІ сприяють підвищенню інклюзивності освітнього середовища, допомагаючи кожному навчатися на максимумі своїх можливостей.

Усі перелічені аспекти особливо актуальні для професійної освіти, оскільки дозволяють максимально наблизити підготовку фахівців до реальних вимог сучасного виробництва. Індивідуалізація навчання за допомогою ШІ забезпечує оптимальне засвоєння прикладних навичок; адаптивність гарантує, що випускник опанує матеріал не формально, а дійсно до рівня практичного використання; навчальна аналітика допомагає відстежити прогрес кожного і вчасно надати допомогу, щоб жоден важливий професійний компетентнісний елемент не був втрачений. Звільнення викладачів від рутини дозволяє їм більше уваги приділити тренуванню практичних умінь студентів, розвитку soft skills та наставництву, що особливо цінно в ремісничих чи технічних професіях. Не менш важливо й те, що впровадження ШІ само по собі готує здобувачів освіти до роботи з новітніми технологіями: студенти, що вчилися за підтримки ШІ-систем, набувають досвіду співпраці з цифровими помічниками, критичного оцінювання їхніх порад, розуміння принципів роботи таких систем. Це формує важливу частину цифрової компетентності сучасного фахівця.

Варто навести приклади конкретних систем ШІ, які вже застосовуються в освіті. Серед них: адаптивні платформи (Knewton, Smart Sparrow) – вони персоналізують навчальний контент з математики, природничих наук; інтелектуальні тьютори (IBM Watson Tutor, Duolingo AI) – інтегровані у навчальні програми для мови чи інших дисциплін, надаючи поради учням і відповідаючи на їх запитання; автоматизовані оцінювачі есе (напр. Project Essay Grade) – використовуються в деяких університетах для попереднього оцінювання письмових робіт; роботи-асистенти на основі ШІ – наприклад, робот NAO в деяких навчальних закладах виконує роль помічника в класі, залучаючи дітей до STEM через інтерактивні заняття. У професійно-технічних училищах світу вже застосовують VR/AR симулятори з ШІ для навчання роботи на складному обладнанні [8]: штучний інтелект в них

аналізує дії учня у віртуальній реальності і підказує, якщо той припускається помилок, навчаючи без ризику для реального виробництва.

Підсумовуючи, штучний інтелект як педагогічний інструмент відкриває величезні можливості для підвищення якості професійної освіти. Головне завдання педагогів і методистів – правильно інтегрувати ці можливості в навчальні програми, зберігаючи баланс між технологічною ефективністю і живим, людським складником освіти. Адже ШІ має доповнювати вчителя, а не замінювати: автоматизувавши рутину, технології дають змогу викладачу бути більш творчим, сконцентруватися на розвитку особистості учня, формуванні його цінностей і професійного мислення.

Штучний інтелект у системі управління освітою. Окрім безпосередньої роботи зі студентами, системи ШІ знаходять застосування і в управлінні освітніми закладами та процесами. Освітній менеджмент, особливо у великих закладах (коледжах, університетах), пов'язаний з обробкою великих обсягів даних та необхідністю ухвалювати оптимальні рішення в умовах обмежених ресурсів. Штучний інтелект може стати ефективним помічником керівника, пропонуючи інструменти для автоматизації адміністративних задач, прогнозування та підтримки прийняття рішень. Одним із найпростіших і водночас корисних застосувань є автоматизація розкладу і планування. Розробка розкладу занять, екзаменаційних сесій чи графіків роботи викладачів – складна задача з безліччю параметрів. Алгоритми штучного інтелекту (зокрема, на основі метаевристик або цілочислового програмування з елементами навчання) можуть швидко підбирати оптимальні розклади, враховуючи сотні умов (наявність аудиторій, побажання викладачів, поєднання дисциплін тощо). Деякі університети вже впровадили такі системи, що дозволило зменшити конфлікти в розкладі і підвищити задоволеність як студентів, так і викладачів. Важливо, що ШІ може пояснити (в простих випадках) своє рішення або запропонувати альтернативи – таким чином адміністратор має вибір і розуміння, чому саме так склалося. Це стосується і інших задач оптимізації: наприклад, складання розкладу іспитів, де ШІ забезпечить, щоб у студента не було двох екзаменів в один день, щоб всі мали достатні перерви тощо, за мінімального використання аудиторного фонду.

Автоматизація рутинних адміністративних завдань виходить далеко за межі розкладу. ШІ успішно застосовується для ведення документації, моніторингу відвідуваності, оформлення звітів. Наприклад, комп'ютерний зір у поєднанні з відповідним програмним забезпеченням може автоматично відзначати присутність студентів на лекції, розпізнавши їх обличчя в потоковому відео з камери. Інший приклад – чат-боти для адміні-

стративної підтримки: вони відповідають на типові запити студентів (довідки, розклад, інформація про курси) цілодобово, розвантажуючи деканат [3]. Такі боти можуть бути інтегровані в месенджери або на сайт закладу. Досвід показує, що значну частину звернень (до 50–70%) можна обробити автоматично, і лише незвичні питання передаються живим працівникам. Це підвищує оперативність сервісу для студентів і водночас зменшує навантаження на персонал.

Перспективним напрямом є системи підтримки прийняття рішень для керівників закладів освіти. Це програми, які аналізують дані про діяльність закладу і пропонують управлінцю варіанти дій чи висновки. Приміром, система може проаналізувати показники успішності студентів по групах і предметах, дані вступної кампанії, бюджету і сформулювати набір KPI для директора. На основі цих даних ШІ може рекомендувати: як оптимізувати розподіл фінансування (скажімо, більше вкласти в ті кафедри, де спостерігається зростання популярності спеціальностей, або перерозподілити кошти на оновлення матеріальної бази, якщо видно кореляцію між станом лабораторій і успішністю студентів). Інший приклад – кадрові рішення: аналізуючи дані анкетування студентів про викладачів, результати академічної успішності та позанавчальної активності, алгоритм може підказати, яких педагогів варто залучити до роботи з групами ризику, кого – відправити на підвищення кваліфікації, а кому доручити наставництво молодих викладачів. В ідеалі, як відзначають експерти, директор матиме своєрідну панель приладів, де в режимі реального часу відображатимуться ключові показники роботи закладу (від відвідуваності і середнього бала до показників працевлаштування випускників). Це схоже на підходи, які давно застосовуються в бізнес-аналітиці, але адаптовані до освітніх потреб.

Ще один напрям – прогнозування та планування. ШІ може допомагати прогнозувати набір студентів на наступні роки (на основі демографічних даних, трендів популярності спеціальностей, економічної кон'юнктури) – така інформація дозволить вчасно скоригувати ліцензійні обсяги чи розробити нові освітні програми. Прогнозування академічної успішності – наприклад, ідентифікація студентів, що можуть не завершити навчання – дозволить запровадити превентивні заходи (додаткові консультації, менторство). В умовах професійної освіти, де важливою є відповідність випускників потребам ринку праці, аналітичні можливості ШІ стають особливо корисними: можна, наприклад, аналізувати вакансії і вимоги роботодавців у реальному часі і на основі цього коригувати навчальні плани і програми, включаючи актуальні компетентності [3]. Так, якщо алгоритм обробки текстів вакансій покаже зростаючий

попит на навичку роботи з певним програмним забезпеченням, навчальний заклад може оперативно включити відповідний модуль у курс.

Варто згадати і про безпеку та управління ризиками за допомогою ШІ. Деякі школи за кордоном використовують системи моніторингу соціальних мереж та повідомлень для раннього виявлення ознак булінгу, депресії або агресивної поведінки серед учнів – алгоритми аналізують текст на наявність тривожних сигналів і повідомляють психологам [3]. Інші встановлюють камери з комп'ютерним зором, що здатні розпізнати небезпечні ситуації (бійку, появу чужої особи на території, відсутність студента на великій кількості занять). Усе це допомагає адміністрації швидше реагувати на потенційні проблеми. З етичної точки зору такі застосування дискусійні, але технічно показують можливості ШІ в управлінні.

Насамкінець, потрібно підкреслити: ШІ в управлінні освітою – це інструмент підтримки, а не заміни управлінця. Остаточне рішення завжди приймає людина, враховуючи контекст, моральні та соціальні фактори, які машині можуть бути неочевидні. Штучний інтелект може згенерувати варіанти, передбачити наслідки, знайти приховані тенденції – але відповідальність за вибір дії несе керівник. Вдале впровадження ШІ в освітній менеджмент вимагає прозорості (розуміння, як алгоритм дійшов певної рекомендації) та довіри персоналу. Якщо ці умови виконано, то вигода очевидна: підвищується ефективність роботи закладу, економляться ресурси, рішення приймаються на основі даних (evidence-based management). Отже, у поєднанні з педагогічним застосуванням, штучний інтелект стає комплексним інструментом модернізації освіти: він і вдосконалює методи навчання, і оптимізує процеси управління. Для системи професійної освіти це означає можливість більш гнучко реагувати на зміни економічного середовища, забезпечувати високу якість підготовки кадрів та ефективно використовувати наявні ресурси (кадрові, матеріальні, фінансові).

Висновки. Розглянута історична еволюція поняття штучного інтелекту (ШІ) засвідчила поступовий перехід від абстрактних ідей створення машини, подібної до людського інтелекту, до численних практичних реалізацій вузькоспеціалізованих інтелектуальних систем. Концептуальні підходи до ШІ також змінювались: від прагнення відтворити людське мислення до акценту на ефективності та раціональності дій ШІ систем. У контексті професійної освіти сучасні технології ШІ пропонують ефективні засоби для індивідуалізації й адаптивності навчання, автоматизації адміністративних процесів, оптимізації ухвалення управлінських рішень, що в цілому сприяє підвищенню якості освітнього процесу.

Водночас впровадження ШІ супроводжується низкою викликів, зокрема питаннями етики (захист персональних даних, прозорість алгоритмів), необхідністю підготовки педагогічних та управлінських кадрів до роботи із сучасними технологіями та розробкою стандартів якості таких систем. Для ефективної інтеграції штучного інтелекту в професійну освіту необхідно розвивати цифрову компетентність педагогів, керівників закладів освіти та студентів, чітко визначаючи межі та можливості ШІ.

Таким чином, штучний інтелект є перспективним педагогічним та управлінським засобом, здатним значно підвищити якість і ефективність професійної освіти. Проте, зважаючи на історичний досвід, важливо зберігати реалістичні очікування: ШІ має розглядатися саме як доповнення, а не заміна людського потенціалу. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці методик інтеграції ШІ-технологій в навчальні плани, у вивченні довгострокового впливу таких технологій на результати навчання та працевлаштування випускників, а також у формуванні етичних норм використання ШІ в освіті, щоб технології слугували людині, а не навпаки. Збалансований союз педагогічної майстерності і штучного інтелекту здатен забезпечити підготовку професіоналів нового покоління, готових до життя і роботи в умовах четвертої промислової революції.

Список використаної літератури:

1. ДСТУ ISO/IEC 2382:2019. Інформаційні технології. Словник термінів [Чинний від 2020-01-01]. – К. : ДП «УкрНДНЦ», 2020. – 316 с. – (Національний класифікатор України).
2. McCarthy J. What is Artificial Intelligence? [Електронний ресурс]. – Stanford University, 2007. – Режим доступу: <http://jmc.stanford.edu/articles/whatisai/whatisai.pdf> (дата звернення: 10.06.2025).
3. Haenlein M., Kaplan A. A Brief History of Artificial Intelligence: On the Past, Present, and Future of Artificial Intelligence // California Management Review. – 2019. – Vol. 61, № 4. – P. 5–14. DOI: 10.1177/0008125619864925.
4. Rai D. H. Artificial Intelligence Through Time: A Comprehensive Historical Review [Електронний ресурс]. – 2024. – Режим доступу: <https://www.researchgate.net/publication/385939923> (дата звернення: 09.06.2025).
5. Silver D. et al. Mastering the game of Go with deep neural networks and tree search // Nature. – 2016. – Vol. 529, № 7587. – P. 484–489. DOI: 10.1038/nature16961.
6. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80> (дата звернення: 23.06.2025).
7. Petasiuk O. Штучний інтелект: контекст та осмислення // Молодий вчений. – 2024. – № 4(128). – С. 34–38. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/382123587_STUCNIJ_INTELEKT_KONTEKST_TA_OSMISLENNA (дата звернення: 23.06.2025).
8. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном // Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта». – 2024. – Вип. 10. – С. 45–51. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743864/1/123-Article%20Text-371-1-10-20241129%203.pdf> (дата звернення: 24.06.2025).
9. Vizniuk I. et al. Use of Artificial Intelligence in Education // Modern Inform. Tech. and Innov. Methods in Prof. Training. – 2021. – Вип. 59. – Режим доступу: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3031> (дата звернення: 25.06.2025).
10. OpenAI. GPT-4 Technical Report // arXiv preprint. – 2023. – Режим доступу: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.08774> (дата звернення: 23.06.2025).

Kiyashko S. Artificial intelligence systems as a promising pedagogical and managerial tool

The article provides a comprehensive analytical review of the development and evolution of the concept of artificial intelligence (AI) as a promising pedagogical and managerial tool within the system of vocational education. Applying a historical approach, the study examines the transformation of AI conceptualizations over the past century – from early attempts to algorithmize human thinking to contemporary deep learning systems and large language models. The article outlines the key stages in the evolution of AI definitions, particularly its interpretation as a general field of knowledge and technology that simulates human cognitive functions, an intelligent decision-support tool in education, and a personalized digital assistant. It is substantiated that in the context of vocational education, AI acquires functional significance as a component of digital transformation, capable of ensuring a qualitatively new level of personalized learning, automation of monitoring and assessment, adaptation of educational programs to labor market dynamics, and support for managerial decision-making. The study analyzes contemporary classifications of AI systems based on functionality – including decision support systems, adaptive learning platforms, educational data analytics algorithms, and generative models. Six major areas of AI application in vocational education are identified: individualization of educational trajectories; analysis of teaching and learning effectiveness; administration and management of educational processes; instructional content design; development of future-oriented skills; ensuring equitable

access to educational resources. The article synthesizes national and international research highlighting the potential and limitations of AI in educational processes. It is established that despite optimistic forecasts and pilot implementations, several methodological, ethical, and managerial challenges remain concerning the integration of AI in professional training and educational governance. The author proposes conceptualizing AI systems as a new type of professional tool that must comply with principles of pedagogical relevance, technological ethics, and strategic manageability. The necessity of institutional policy development for AI integration into educational processes and governance, particularly in vocational education, is emphasized. Scientifically grounded recommendations are provided for the stages of AI technology adaptation in the activities of educational institution leaders, aimed at fostering an innovative educational environment.

Key words: *artificial intelligence, history of AI, Weak AI, General AI, AI in vocational education, AI in educational management.*

УДК 378.147:004.77(73)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.18>**В. І. Меньяло**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної та прикладної фізики
Запорізького національного університету**Є. В. Васютинський**здобувач ступеня вищої освіти ступеня «доктор філософії»
спеціальності Освіта / Педагогіка
Запорізького національного університету

ЗАКОРДОННИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті обґрунтовано актуальність цифровізації вищої освіти у сфері соціальної роботи як реакції на глобальні виклики (пандемія COVID-19, військовий стан в Україні, цифрова трансформація суспільства). Наголошено, що підготовка майбутніх соціальних працівників має базуватись на інтеграції цифрових технологій з практикою орієнтованими та гуманітарними засадами професії. Метою дослідження є аналіз наявних цифрових інструментів, які використовуються в українській та міжнародній освітній практиці для підготовки фахівців соціальної роботи, а також визначення перспектив їх подальшого розвитку й ефективної інтеграції у навчальний процес. Методи дослідження включають аналіз наукових джерел, порівняння міжнародного та національного досвіду, систематизацію цифрових рішень, що довели свою ефективність у формуванні ключових професійних компетентностей. У результатах окреслено потенціал цифрових платформ (Moodle, Canvas), засобів інтерактивного навчання (Mentimeter, Padlet, Miro), інструментів відеозв'язку (Zoom, Microsoft Teams) та мобільних застосунків (MoodKit, Headspace) у розвитку саморегуляції, емоційного інтелекту, критичного мислення. Важливе місце займають технології симуляційного навчання, віртуальної та доповненої реальності (Simucase, VR Lab, Second Life), які створюють можливості для безпечного відпрацювання складних соціальних сценаріїв. Особливу увагу приділено аналізу вітчизняному досвіду, зокрема проєкту DigiUni, що передбачає створення національної цифрової платформи з інтеграцією електронного навчального контенту та онлайн-лабораторій; досвіду використання VR-лабораторії та Центру штучного інтелекту, що дає змогу апробувати новітні освітні моделі на основі імєрсивних технологій; використання спеціалізованих мобільних додатків, що впливають на психоемоційний стан людини й навчальні досягнення здобувачів вищої освіти; перспективи застосування в навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців з соціальної роботи цифрової мапи інклюзивної інфраструктури, "Місто без меж". У висновках підкреслено, що ефективне використання цифрових технологій у підготовці соціальних працівників потребує цілісної педагогічної стратегії, розвитку цифрової компетентності викладачів, підтримки академічної спільноти та емпіричної верифікації інструментів.

Ключові слова: цифрові освітні платформи, симуляційні технології, віртуальна та доповнена реальність, інклюзивна інфраструктура, імєрсивні методи навчання.

Постановка проблеми. У сучасних умовах підготовка фахівців із соціальної роботи стикається з низкою викликів, пов'язаних із необхідністю інтеграції цифрових технологій в освітній процес. Зокрема, війна в Україні, пандемія COVID-19 та швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) вимагають від освітніх установ адаптації до нових реалій. Це включає впровадження дистанційного та змішаного навчання, використання цифрових платформ для забезпечення безперервності освітнього процесу та формування нових компетентностей у майбутніх соціальних працівників за допомогою сучасних цифрових інструментів.

Крім того, існує потреба у розробці та впровадженні нових методик навчання, що враховують специфіку соціальної роботи та використовують потенціал цифрових технологій для формування професійних компетентностей. Це включає використання віртуальних симуляцій, інтерактивних платформ та інших інноваційних підходів, які дозволяють студентам набувати практичних навичок у безпечному та контрольованому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний освітній ландшафт відзначається стрімким впровадженням цифрових технологій, що є особливо актуальним у контексті підготовки фахівців із соціальної роботи. Наявні нау-

кові дані переконливо демонструють позитивний вплив інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на оптимізацію освітнього процесу та всебічне формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Окрему увагу в українському науковому дискурсі приділено аналізу готовності викладацького складу до ефективного застосування цих цифрових інструментів у педагогічній практиці. Зокрема, результати дослідження О. Овчарук [16] засвідчили, що більшість викладачів освітніх закладів готові до використання ІКТ, однак існують проблеми, пов'язані з недостатнім рівнем їх цифрової компетентності та обмеженим доступом до технічних ресурсів. Інше дослідження, проведене О. Власій, О. Дудкою та Н. Іваночко [13], підкреслює важливість формування цифрової компетентності соціальних педагогів як складової їх професійного зростання. Автори розробили навчальний курс, спрямований на підвищення рівня цифрової грамотності соціальних педагогів, що включає використання різноманітних цифрових інструментів у професійній діяльності. У роботі [11] проведено аналіз традиційних та інноваційних засобів ефективного формування ІКТ-компетентності соціальних працівників та підкреслено важливість використання інтерактивних завдань, цифрових мобільних додатків та онлайн-ресурсів у навчальному процесі. Потенціал застосування цифрових технологій в практичній підготовці фахівців соціальної сфери розкрито також нами в роботі [14]. Аналіз міжнародного досвіду також свідчить про ефективність використання цифрових технологій у підготовці фахівців соціальної сфери. Наприклад, програма "Digital Teacher", запущена ЮНЕСКО та Міністерством освіти і науки України у 2023 році, спрямована на розвиток цифрової педагогіки та підтримку психічного здоров'я вчителів, що є важливим аспектом у контексті сучасних викликів [20]. Попри зростання кількості досліджень, залишаються напрями, що потребують глибшого аналізу. Насамперед це – практичне застосування штучного інтелекту в освітньому процесі, зокрема для формування професійних навичок майбутніх соціальних працівників. Також бракує оцінки ефективності окремих цифрових інструментів, адаптованих до специфіки соціальної роботи. Не менш важливим аспектом є вивчення закордонного досвіду та розробка методичних рекомендацій для викладачів щодо впровадження сучасних цифрових рішень в освітній процес.

Мета статті полягає в здійсненні аналізу використання цифрових інструментів у закордонних та вітчизняних закладах вищої освіти та визначення перспектив щодо подальшого розвитку цифрових технологій в освітньому процесі вищої школи в процесі підготовки фахівців із соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Підготовка соціальних працівників є ключовим елементом забезпечення ефективності соціальної роботи в усьому світі. Міжнародна федерація соціальних працівників (IFSW) у співпраці з Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи (IASSW) розробила Глобальні стандарти для освіти та підготовки фахівців в галузі соціальної роботи, які визначають основні принципи та вимоги до навчальних програм у цій сфері. Ці стандарти підкреслюють необхідність інтеграції теоретичних знань з практичними навичками, а також наголошують на етичних засадах професії та культурній чутливості [2]. Особлива увага приділяється практичному навчанню, яке має відбуватися в реальних умовах соціальної роботи під керівництвом досвідчених фахівців. Це дозволяє здобувачам не лише застосовувати отримані знання, але й розвивати професійні компетенції, необхідні для ефективної роботи з різними групами населення. Пандемія COVID-19 спричинила значні зміни в освітньому процесі, зокрема в підготовці соціальних працівників. Багато навчальних закладів були змушені перейти на дистанційне навчання, що створило нові виклики як для викладачів, так і для студентів. Зокрема, виникли труднощі з організацією практичних занять, які є невіддільною частиною підготовки соціальних працівників [3].

Дослідження, проведене в Канаді, продемонструвало, що понад половина студентів, які навчаються за напрямом «Соціальна робота», відчували зниження якості практичної підготовки через скорочення годин або дострокове завершення практики. Це викликало занепокоєння щодо їхньої готовності до професійної діяльності після завершення навчання [9]. Щодо України, то повномасштабна війна, яка розпочалася у 2022 році, ще більше ускладнила цю ситуацію. Багато навчальних закладів були змушені адаптувати свої програми до нових реалій, зокрема щоб забезпечити безпеку студентів та викладачів, а також шукати нові форми організації освітнього процесу в умовах воєнного стану.

У зв'язку з вищезазначеними викликами виникла нагальна потреба в розробці та впровадженні інноваційних освітніх інструментів, які б дозволили забезпечити якісну підготовку соціальних працівників в умовах обмеженого доступу до традиційних форм навчання. Це включає використання різноманітних цифрових платформ, симуляцій, віртуальної та доповненої реальності, а також штучного інтелекту для моделювання реальних ситуацій та розвитку практичних навичок здобувачів вищої освіти [1].

У сучасному освітньому середовищі цифрові інструменти відіграють ключову роль у забезпеченні ефективного навчального процесу, особливо в підготовці майбутніх фахівців із соціальної

роботи. Розглянемо основні категорії таких інструментів, їхні характеристики та приклади використання. Центральне місце серед них посідають **системи управління навчанням (Learning Management Systems, LMS)**, які забезпечують комплексну організацію, проведення та моніторинг освітнього процесу. До найбільш поширених LMS у вищій освіті належать Moodle – відкрита платформа з широкою мовною підтримкою та глобальним охопленням; Canvas – комерційна LMS, що вирізняється інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом та глибокими можливостями інтеграції з іншими освітніми ресурсами; та Blackboard – одна з найдавніших LMS, яка пропонує різноманітний функціонал для управління курсами, оцінювання та аналітики навчальної діяльності.

Важливим компонентом дистанційного навчання, особливо під час пандемії COVID-19, стали **засоби відеозв'язку**. Платформи, такі як Zoom, Microsoft Teams та Google Meet, перетворилися на основні інструменти для проведення синхронних лекцій, семінарів та інших форм групової взаємодії.

Інтерактивні платформи суттєво сприяють активному залученню студентів, дозволяючи організовувати спільну роботу над проектами, динамічні обговорення та візуалізацію ідей. Серед них виділяються Miro – онлайн-дошка для спільної творчості, що підходить для ментальних карт та діаграм; Padlet – платформа для створення інтерактивних дошок для обміну текстом, зображеннями та відео; та Mentimeter – інструмент для інтерактивних презентацій з функціями голосування, опитувань та збору зворотного зв'язку в реальному часі.

Значний потенціал для практичної підготовки, особливо в галузі соціальної роботи, мають **симуляції та технології віртуальної/доповненої реальності (VR/AR)**. Платформи, подібні до Simucase, надають інтерактивні симуляції для розвитку клінічних навичок взаємодії з клієнтами у безпечному віртуальному середовищі. Ресурси на кшталт VirtualTeach пропонують інструменти для впровадження VR/AR в освітній процес, сприяючи формуванню інноваційних навчальних просторів. Крім того, віртуальні лабораторії (VR Lab) дозволяють студентам проводити експерименти та дослідження в імітованому середовищі.

Таким чином, цілеспрямована класифікація та ефективне використання зазначених цифрових освітніх інструментів є ключовим аспектом модернізації підготовки соціальних працівників, сприяючи помітному підвищенню якості та ефективності освітнього процесу як в Україні, так і за кордоном.

Наразі провідні університети світу демонструють широкий спектр застосування цифрових технологій для підготовки фахівців соціальної сфери,

забезпечуючи інтерактивне, практико-орієнтоване та гнучке навчальне середовище.

Так, наприклад, школа соціальної роботи Мічиганського університету (**University of Michigan, США**) активно використовує платформу Canvas LMS для розміщення навчальних матеріалів, організації онлайн-дискусій, проведення тестувань та збору завдань. Окрім цього, університет впроваджує симуляційні програми, що дозволяють студентам відпрацьовувати навички консультування та кризового втручання у віртуальному середовищі, імітуючи реальні сценарії роботи з клієнтами. Крім того, студенти навчаються використовувати спеціалізоване програмне забезпечення для аналізу даних та управління сценаріями [7].

На кафедрі соціальної роботи Единбурзького університету (**University of Edinburgh, Велика Британія**) також застосовуються різноманітні цифрові інструменти, включаючи онлайн-платформи для спільного навчання, віртуальні семінари та вебінари за участю міжнародних експертів. Особлива увага приділяється розвитку навичок телепрактики (Telepractice), що передбачає надання соціальних послуг дистанційно за допомогою відеоконференцзв'язку та інших цифрових засобів комунікації. Це готує студентів до роботи в умовах, де особистий контакт може бути обмеженим [6].

Факультет соціальної роботи університету Торонто (**University of Toronto, Канада**) інтегрує у навчальні курси симуляції на основі віртуальної реальності (VR). Наприклад, студенти можуть зануритися у віртуальне середовище, що відтворює умови життя вразливих груп населення, або відпрацьовувати навички взаємодії з клієнтами, які мають психічні розлади, в безпечному та контрольованому просторі. Також активно використовуються онлайн-бібліотеки та бази даних для дослідницької роботи [8].

У Нью-Йорку (**New York, США**) для студентів, що здобувають ступінь MSW (Master of Social Work), пропонується використання інноваційного цифрового інструменту у вигляді 360-градусної симуляції у віртуальній реальності (VR), яка створена на платформі Wonda VR™ із застосуванням гарнітури Google Daydream. Розроблена віртуальна прогулянка соціально вразливим районом міста Lower East Side дає змогу студентам зануритися в автентичне соціальне середовище та спостерігати, аналізувати та рефлексувати над соціальними умовами життя представників різних груп населення. За допомогою аудіогіду з рефлексивними питаннями та інтерактивних «гарячих точок» (школи, соціальні служби, медичні заклади) здобувачі знайомляться з інфраструктурою міста, аналізують демографічні дані та ресурси громади, оцінюють соціальні ризики та розробляють відпо-

відні захисні чинники. Це дозволяє їм краще орієнтуватися у складних урбаністичних умовах та вивчати вплив середовища на потреби клієнтів, а також розвивати навички критичного мислення та формували здатність поєднувати мікро- та макрорізнобачення у соціальній роботі [4].

На базі центру прикладних соціальних досліджень Мельбурнського королівського технологічного університету (**RTIM, Австралія**) в рамках підготовки майбутніх соціальних працівників реалізовано проєкт з впровадження спеціалізованого віртуального середовища *Second Life*. Тут студенти відпрацьовують професійні комунікативні навички, беруть участь у рольових інтерв'ю з використанням аватарів, що відтворюють як соціального працівника, так і клієнта. Віртуальні зустрічі відбуваються в умовах, максимально наближених до реальних – із застосуванням міміки, жестів і голосової взаємодії через навушники з мікрофонами. Цей формат дає змогу здобувачам набутти практичних навичок соціальної взаємодії, та, як показало дослідження, сприяє розвитку етичної рефлексії, зниженню тривожності та підвищенню впевненості у своїх професійних діях [5].

Серед вітчизняних закладів вищої освіти, які активно розбудовують цифрову освіту, можна відзначити **Київський національний університет імені Тараса Шевченка**, який наразі реалізує проєкт “DigiUni – Open Ukrainian Initiative”, спрямований на створення DigiPlatform як загальноукраїнського цифрового освітнього середовища, яке об'єднуватиме цифрові потужності зі створення відповідного контенту, можливість розміщення віртуальних та віддалених лабораторій, курсів і дисциплін, навчальних ігор тощо [17]. У межах цього проєкту розроблено платформу KNU Education Online, яка включає електронний кабінет викладача та студента, модуль вебінарів, інтерактивний розклад, електронний журнал, модуль тестування та цифрову бібліотеку навчальних дисциплін [10].

Цікаве дослідження проведено на базі **Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна**, науковці якого вивчали ефективність використання мобільних додатків *MoodKit* і *Headspace* для покращення навчальних результатів та психічного стану здобувачів вищої освіти. Застосунок *MoodKit* базується на принципах когнітивно-поведінкової терапії й містить інструменти для самоконтролю настрою, планування позитивної діяльності та рефлексії, що сприяє зниженню рівня тривожності й покращенню емоційного самопочуття. Додаток *Headspace* фокусується на практиках майндфулнес та медитації, допомагаючи студентам розвивати стресостійкість і здатність до саморегуляції [18]. Застосування таких додатків у навчальному процесі майбутніх соціальних працівників може сприяти не лише опануванню професійних навичок емоційного самоменедж-

менту, а й формуванню емпатійної, стійкої до професійного вигорання особистості, що є критично важливим у соціальній сфері.

Високі темпи розвитку цифрових технологій в освіті демонструє **Запорізький національний університет**. Завдяки співпраці із закордонними закладами вищої освіти насамперед з Даремським університетом (Велика Британія) у закладі створено потужну лабораторію віртуальної реальності, функціонує Центр штучного інтелекту, діяльність яких зосереджена на інтеграції передових технологій в освіту та наукові дослідження. Можливості лабораторії віртуальної реальності охоплюють використання сучасних пристроїв віртуальної та змішаної реальності, програмних комплексів для моделювання та симуляції, а також систем взаємодії з віртуальним середовищем. Застосування імерсивних технологій, імітаційного та інтерактивного навчання, які вже впроваджуються в університеті, є надзвичайно цінним для майбутніх соціальних працівників. Використання можливостей цих підрозділів дозволить створювати реалістичні симуляції складних соціальних ситуацій, відпрацьовувати взаємодію з різними категоріями клієнтів та навички кризового втручання у безпечному віртуальному середовищі, максимально наближеному до реальних умов [15].

З початком повномасштабного вторгнення цікаву ініціативу було реалізовано **Громадською організацією «ЛУН Місто»**, яка запустила інтерактивну Карту інклюзивності «Місто без меж». Ця карта являє собою цифровий інструмент, що відображає об'єкти міської інфраструктури, пристосовані для людей з обмеженою мобільністю. Платформа збирає інформацію про наявність пандусів, понижених бордюрів, доступних туалетів, світлофорів зі звуковими сигналами тощо, й надає її у зручному форматі для користувачів – через мобільний застосунок або вебсайт [12].

Для здобувачів спеціальності «Соціальна робота» цей ресурс має значну практичну цінність, оскільки він дає змогу аналізувати просторову доступність соціальних та адміністративних послуг у громадах, розуміти потреби маломобільних груп та орієнтуватися в питаннях адаптації середовища, а також формувати навички роботи з цифровими картографічними даними. Використання цієї мапи може бути інтегроване у навчальні завдання, тренінги з оцінки інклюзивності, проєктну діяльність або під час проходження практики. Це сприятиме розвитку професійної чутливості, критичного мислення, здатності планувати маршрути клієнтів, а також виявляти певні бар'єри та пропонувати ефективні рішення на користь більш інклюзивного середовища.

Попри значні переваги, впровадження цифрових технологій у підготовку соціальних працівни-

ків супроводжується певними викликами. Серед них – необхідність забезпечення рівного доступу до технічних засобів та інтернету для всіх здобувачів, підготовка викладачів до ефективного використання нових інструментів, забезпечення кібербезпеки та захисту персональних даних учасників освітнього процесу, а також збереження балансу між онлайн та офлайн-взаємодією, що є критично важливим для розвитку емпатії та комунікативних навичок у соціальній роботі [19].

Висновки і пропозиції. Цифровізація освіти у сфері підготовки фахівців із соціальної роботи в Україні та світі є не лише сучасним трендом, а й необхідною відповіддю на виклики часу – пандемію COVID-19, війну, глобалізацію знань і трансформацію соціального простору. Сучасні цифрові технології відкривають нові горизонти для підвищення якості та доступності освіти у сфері соціальної роботи. Провідні закордонні та вітчизняні заклади вищої освіти активно впроваджують різноманітні інноваційні інструменти, що сприяють формуванню у майбутніх фахівців необхідних професійних компетентностей, включаючи цифрову грамотність, навички дистанційної роботи з клієнтами, аналіз великих масивів даних та статистичної обробки інформації. Подальший розвиток у цьому напрямку вимагає комплексного підходу, що враховує як технологічні, так і педагогічні аспекти, а також постійного оновлення знань та навичок як здобувачів, так і викладачів. Перспективи наших досліджень пов'язані з розробкою методичних підходів щодо використання симуляцій та віртуальної реальності для відпрацювання практичних навичок майбутніх фахівців з соціальної роботи.

Результати дослідження можуть слугувати основою для подальших емпіричних робіт, що оцінюють вплив конкретних цифрових рішень на якість освіти та формування професійної ідентичності соціального працівника.

Список використаної літератури:

- Distance Education in Social Work During the COVID-19 Pandemic: Changes and Challenges. *Frontiers in Education*. 2021. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.720565/full>.
- Global Standards for Social Work Education and Training. *International Federation of Social Workers (IFSW)*. 2020. URL: <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>
- Kourgiantakis T., Lee E. (2020). Social work practice education and training during the pandemic: Disruptions and discoveries. *International Social Work*. 2020. № 63(6). С. 761–765.
- Lanzieri N., McAlpin E., Shilane D., Samelson H. Virtual Reality: An Immersive Tool for Social Work Students to Interact with Community Environments. *Clin Soc. Work J.* 2021. Iss. 49 (2). P. 207–219. DOI: 10.1007/s10615-021-00803-1.
- Martin J. Virtual Worlds and Social Work Education. *Australian Social Work*. 2016. DOI: 10.1080/0312407X.2016.1238953
- The University of Edinburgh. *Social Work – MSc/PgDip*. 2024. URL: <https://www.ed.ac.uk/studying/postgraduate/degrees/index.php?r=site/view&id=131>.
- University of Michigan School of Social Work. Instructional Technology 2023. URL: <https://ssw.umich.edu/offices/instructional-technology>.
- University of Toronto. Factor-Inwentash Faculty of Social Work. *Simulation Learning*. 2023. URL: <https://socialwork.utoronto.ca/current-students/simulation-learning/>
- Wallengren-Lynch M., Dominelli L., Cuadra C. Working and learning from home during COVID-19: International experiences among social work educators and students. *International Social Work*. 2023. № 66(1). С. 3–17.
- Березіна С. Цифрова трансформація: як відбувається інноваційний розвиток університетської освіти. *Mind*. URL: <https://mind.ua/openmind/20224477-cifrova-transformaciya-yak-vidbuvaetsya-innovacijnij-rozvitok-universitetskoyi-osviti>
- Близнюк Т., Лемко Г., Близнюк О., Фомін С. Традиційні й інноваційні засоби ефективного формування ІКТ-компетентності соціальних працівників. *Mountain school of Ukrainian carpaty*. 2023. № 8. С. 11–15.
- В Україні запустили інтерактивну Карту інклюзивності «Місто без меж». Антикризовий медіа-центр. URL: <https://acmc.ua/v-ukrayini-zapustily-interaktyvnu-kartu-inklyuzyvnosti-misto-bez-mezh/>
- Власій О., Дудко О., Іваночко Н. Формування цифрової компетентності соціального педагога як шлях до професійного росту. *Освітнологічний дискурс*. 2021. № 2 (33). С. 185–204.
- Меняйло В. І., Васютинський Є. В. Потенціал цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Т. 1. № 78. С. 175–179.
- Можливості віртуальної реальності використовуватимуть в освітньому процесі ЗНУ. 2025. Запорізький національний університет. URL: https://www.znu.edu.ua/cms/index.php?action=news/view_details&news_id=64716&lang=ukr&news_code=mozhливosti-virtualnoyi-realnosti-vikoristovuvatimut-v-osvitnomu-protsesi-v-znu
- Овчарук О. В. Моніторинг готовності вчителів до використання цифрових засобів під час війни в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. № 98 (6). С. 52–65.

17. Проект «Цифровий університет»: перший крок до практичного втілення. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. URL: <https://knu.ua/news/13140>
18. Севост'янов П., Клімушев В., Клімушева Г. Ефективність цифрових інструментів у психологічному навчанні та тренуванні: аналіз мобільних додатків та інтерактивних веб-сервісів. *Перспективи та інновації в науці. Серія "Психологія"*. 2024. № 7(41). С. 887–899.
19. Холловей М., Хайнс Д., Веббер М. Навчання соціальної роботи в цифрову епоху: огляд літератури. *Журнал освіти в галузі соціальної роботи*. 2020. Т. 56. № 3. С. 243–259.
20. ЮНЕСКО і МОН запускають програму з цифрової педагогіки, психічного здоров'я та соціально-емоційного навчання. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/news/yunesko-i-mon-zapuskayut-programu-z-tsifrovoi-pedagogiki-psikhichnogo-zdorovya-ta-sotsialno-emotsijnogo-navchannya>

Meniailo V., Vasiutynskyi Ye. Foreign and domestic experience in the use of modern digital tools for training social work professionals

The article substantiates the relevance of digitalizing higher education in the field of social work as a response to global challenges such as the COVID-19 pandemic, martial law in Ukraine, and the digital transformation of society. It is emphasized that the training of future social workers should be based on the integration of digital technologies with practice-oriented and humanistic foundations of the profession. The aim of the study is to analyze the existing digital tools used in Ukrainian and international educational practice for the training of social work specialists, and to identify prospects for their further development and effective integration into the educational process. The research methods include analysis of scientific literature, comparison of international and national experience, and systematization of digital solutions that have proven effective in shaping key professional competencies. The results outline the potential of digital platforms (Moodle, Canvas), interactive learning tools (Mentimeter, Padlet, Miro), video communication technologies (Zoom, Microsoft Teams), and mobile applications (MoodKit, Headspace) in developing students' self-regulation, emotional intelligence, and critical thinking. Special attention is given to simulation learning technologies, virtual and augmented reality (Simucase, VR Lab, Second Life), which enable safe practice of complex social scenarios. The domestic experience is analyzed in detail, particularly the DigiUni project aimed at developing a national digital platform integrating e-learning content and online laboratories; the implementation of VR laboratories and Artificial Intelligence Centers for piloting immersive educational models; the use of specialized mobile applications that positively influence students' psycho-emotional state and learning outcomes; and the prospects of using the inclusive infrastructure digital map "City Without Barriers" in the training of future social workers. The conclusions emphasize that the effective implementation of digital technologies in the training of social workers requires a holistic pedagogical strategy, the development of digital competence among faculty members, strong academic community support, and empirical verification of the applied tools.

Key words: digital educational platforms, simulation technologies, virtual and augmented reality, inclusive infrastructure, immersive learning methods.

УДК 378.147:81'276.6:340

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.19>**Т. І. Мись**

старший викладач кафедри іноземних мов

Юридичного інституту

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

<https://orcid.org/0009-0000-7582-8214>

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЮРИДИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ВИКЛИКИ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ЮРИДИЧНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті комплексно досліджено вплив цифрової трансформації на юридичну комунікацію та її безпосередні наслідки для викладання юридичної англійської мови у вищій школі. Здійснено глибокий аналіз змін формату правничого дискурсу під впливом новітніх технологій, серед яких: LegalTech-платформи, платформа MyEnglishLab, чат-боти, аналітичні відеоматеріали, правничі подкасти та автоматизовані системи створення юридичних документів. Особливу увагу приділено специфіці формування гібридної, мультимодальної та напіврозмовної комунікації, що з'являється, як результат цифрових трансформацій і суттєво відрізняється від традиційної класичної юридичної мови. Аналізується, як внаслідок цифровізації відбувається скорочення формулювань, зникнення архаїзмів, поширення елементів розмовної лексики, а також посилюється роль візуальної структурованості юридичних текстів, що безпосередньо впливає на зміст і стилістику сучасної юридичної англійської мови.

У контексті викладання Legal English відзначено численні виклики, зокрема розмитість мовних реєстрів, ускладнення процесу розрізнення юридично коректних і неформальних виразів, а також підвищена потреба у розвитку критичного мислення й стилістичної чутливості студентів. Обґрунтовується необхідність адаптації дидактичних підходів, пропонуючи впровадження практичних вправ, заснованих на аналізі сучасних цифрових правничих жанрів – правничих подкастів, відеокоментарів до судових рішень, інтерфейсів LegalTech-систем, платформи MyEnglishLab і згенерованих ШІ відповідей. Це сприяє підготовці студентів до роботи в умовах швидких технологічних змін і нових форм юридичної комунікації.

У статті подано порівняльний аналіз досвіду викладання Legal English за кордоном, де активно інтегруються цифрові жанри правового спілкування, та окреслено особливості українського контексту, що зазнав значної цифровізації після 2020–2022 років. Особлива увага звертається на необхідність включення до навчальних курсів локальних прикладів і реалій, таких як платформа Diia, Єдиний державний реєстр судових рішень та юридичні Telegram-боти. Підкреслюється, що цифровізація юридичної комунікації трансформує загальну філософію викладання, спрямовуючи студентів на розвиток адаптивності, міжжанрової гнучкості та постійної готовності до швидких змін у професійній комунікації.

Ключові слова: юридична англійська, цифрова трансформація, LegalTech, ESP, професійна комунікація, мультимодальний дискурс, викладання у вищій школі.

Постановка проблеми. Сучасна юридична комунікація стрімко змінюється під впливом цифрових технологій. Те, що донедавна функціонувало виключно в межах судових засідань, офіційної кореспонденції чи нормативно-правових актів, нині дедалі частіше з'являється у вигляді подкастів, блогів, відеоаналізів справ і навіть повідомлень чат-ботів. Це значною мірою трансформує не лише сам характер правничого мовлення, а й очікування щодо нього – як серед професіоналів, так і серед студентів.

У контексті викладання юридичної англійської мови ці зміни висувають нові вимоги до змісту навчання. Студенти повинні орієнтуватися не лише в традиційних юридичних текстах, а й в електронних договорах, медійному правовому дискурсі, інтерфейсах LegalTech-платформ (тобто цифрових технологічних сервісах для автоматизації юри-

дичних дій). Однак більшість існуючих підручників і методик орієнтовані саме на класичну правничу мову, що створює відчутний розрив між академічним навчанням і реальними мовними потребами майбутніх юристів. Це й обумовлює необхідність критичного переосмислення підходів до викладання юридичної англійської в умовах цифрової трансформації.

У той час, як західна освітня практика вже активно впроваджує подкасти, LegalTech-інструменти та інші цифрові формати у курси з юридичної англійської, в Україні цей процес лише набирає обертів. Особливо актуальним це стало після переходу значної частини навчання в онлайн, спочатку через COVID-19, а потім через воєнні дії. В умовах цифрової трансформації та потреби в оновленні змісту ESP-курсів виникає необхідність осмислити нові виклики, що поста-

ють перед викладачами юридичної англійської, а також знайти оптимальні підходи до поєднання традиційних і цифрових жанрів правової комунікації.

Таким чином, проблема полягає не лише в необхідності оновлення методик викладання, а й у ширшому науковому завданні – осмислити нові форми юридичного дискурсу в цифровому середовищі та їхній вплив на формування професійної комунікативної компетентності. Це становить спільний інтерес для галузей педагогіки, прикладної лінгвістики та цифрової правничої комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останні роки спостерігається зростання зацікавлення дослідників до теми трансформації юридичної мови під впливом цифрових технологій. У працях таких авторів, як Anne Wagner [1], підкреслюється, що традиційна правнича комунікація поступово втрачає свою монолітність і починає адаптуватися до нових форматів, зокрема мультимодальних медіа, інтерактивних платформ і візуального контенту. Це, у свою чергу, впливає на мовні стратегії, які використовуються юристами у професійному середовищі. Vijay Bhatia [2], один із провідних дослідників у сфері ESP (English for Specific Purposes), акцентує увагу на тому, що викладання професійної англійської, зокрема юридичної, має базуватись не лише на опрацюванні стандартних жанрів, як-от контракти чи рішення судів, але й включати аналіз новітніх форматів правової комунікації – подкастів, відеокоментарів, юридичних інтерфейсів та аналітичних платформ. Окрему увагу у сучасній літературі приділено впливу LegalTech на зміну мовних і структурних характеристик юридичного дискурсу. Зокрема, дослідження висвітлюють, як автоматизовані системи, штучний інтелект і цифрові сервіси впливають на стилістику правових текстів, сприяючи зростанню ролі стандартизації, доступності та навіть розмовності у професійній мові.

Окрім закордонних досліджень, в українському науковому просторі зростає інтерес до проблем цифрової трансформації юридичної комунікації та викладання юридичної англійської мови. Зокрема, низка робіт присвячена адаптації методик викладання Legal English в умовах онлайн-навчання, використанню цифрових платформ MyEnglishLab у навчанні майбутніх юристів юридичної англійської, показано, як цифрові інструменти можуть підвищувати мотивацію, самостійність і мовну компетентність студентів-правників [3]. Також, Оксана Данильченко-Черняк у своїй статті Digital Approaches in Legal English Education: Bridging Tradition and Technology аналізує роль англійської мови, як інструменту міжкультурної комунікації та обміну

інформацією в умовах глобалізації. Вона підкреслює важливість адаптації навчальних програм до сучасних вимог, зокрема, через впровадження онлайн-курсів, семінарів та програм обміну, що сприяють підвищенню ефективності та конкурентоспроможності програм ESP [4].

Таким чином, у сучасному науковому дискурсі простежується чітка тенденція до переосмислення юридичної мови, як гнучкого, адаптивного інструменту, що має відповідати новим цифровим реаліям. Усе це безпосередньо стосується й викладання юридичної англійської, яке нині перебуває на перехресті класичних академічних підходів та потреб сучасної цифрової практики.

Проте, в проаналізованих працях здебільшого розглядається загальна зміна юридичного дискурсу, або окремі приклади цифрових інструментів у навчанні. Водночас, бракує досліджень, які б поєднували аналіз нових жанрів цифрової юридичної комунікації з практичними викликами для викладання юридичної англійської мови в українських умовах, з урахуванням воєнного часу, правового контексту та локальних ресурсів. Саме ця прогалина і зумовлює необхідність комплексного підходу, запропонованого у цій статті.

Мета статті. Метою дослідження є проаналізувати мовностилістичні особливості нових цифрових форматів юридичної комунікації (зокрема подкастів, LegalTech-інтерфейсів, smart-документів(автоматизованих юридичних документів, що виконуються за заданими умовами)) та виявити виклики, які вони створюють для викладання юридичної англійської мови в умовах цифровізації. Особлива увага приділяється адаптації навчального контенту до сучасних реалій в Україні, де цифрова трансформація правничої освіти відбувається у специфічному соціокультурному та, на жаль, воєнному контексті.

Матеріали і методи. У статті використано кілька взаємодоповнюючих методів дослідження, які дозволяють охопити як мовний, так і педагогічний вимір цифрової трансформації юридичної комунікації.

По-перше, застосовано контент-аналіз цифрових жанрів, що активно використовуються в сучасному юридичному середовищі. Аналізувалися фрагменти англійськомовних правничих подкастів (зокрема: LawNext, The Lawyerist Podcast), блоги практикуючих юристів, а також платформи, що інтегрують штучний інтелект у юридичну сферу (як-от: DoNotPay, ROSS Intelligence). Особливу увагу приділено мовним особливостям інтерфейсів LegalTech-сервісів та їхнього впливу на юридичний дискурс.

По-друге, враховано результати спостереження за аудиторною практикою викладання юридичної англійської мови у вищій юридичній освіті України. Було зафіксовано, як студенти реагують

на включення цифрових форматів у навчальний процес, наскільки готові працювати з нестандартними джерелами інформації, та як змінюється їхня комунікативна та аналітична компетентність.

По-третє, проведено порівняльний аналіз традиційних юридичних жанрів (контрактів, судових рішень, законодавчих актів) і сучасних цифрових форматів (подкастів, відеоаналітики, блогів, AI-згенерованих юридичних відповідей). Такий підхід дозволяє простежити зміни у структурі, стилі й інтенсивності правової комунікації, а також оцінити їхній вплив на зміст і методи навчання юридичної англійської мови.

Загалом, обрана методологія спрямована на виявлення трансформацій у мові та форматі юридичного дискурсу, які варто враховувати при розробці адаптивних і сучасних освітніх програм викладання Legal English, зокрема, в українських умовах.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація правничої комунікації поступово змінює уявлення про те, якою має бути юридична мова – і це відчутно не лише в професійному середовищі, а й у навчальних аудиторіях. Нові формати юридичного дискурсу – такі як подкасти, аналітичні відео розбору судових справ, інтерфейси LegalTech-платформ і навіть «розумні контракти» – створюють абсолютно інший тип комунікативної взаємодії, ніж класичні тексти законів чи рішень судів [5; 6]. Вони функціонують у форматі гібридної, мультимодальної (які поєднують текст, звук, зображення або відео в одному комунікативному акті) і, часом, напіврозмовної комунікації [1].

Зміна форматів тягне за собою трансформацію самої мови. Вона стає коротшою, лаконічнішою, візуально структурованою, із домішками розмовних фраз або елементів інфографіки [7]. Наприклад, мовні інтерфейси таких сервісів, як: DoNotPay або LawGeex, навмисно стилізовані під просту зрозумілу англійську з мінімумом юридичних архаїзмів. Це створює враження доступності права, однак часто спрощує поняттєвий зміст.

У навчальному контексті це викликає кілька практичних проблем. По-перше, зникає чітка межа між юридично «правильним» і «популярним» викладом. Студентам важко зрозуміти, чому одні формулювання вважаються неприйнятними в офіційному контракті, хоча зустрічаються в юридичних подкастах чи блогах. Тут важливо навчити розрізняти реєстри та жанри, а також аналізувати не лише форму, а й юридичну силу висловлювання [2].

Таким чином, одним із ключових результатів проведеного аналізу є усвідомлення потреби навчати студентів не лише стандартним жанрам юридичної мови, а й навичкам критичного тлумачення неформальних юридичних текстів.

По-друге, інтеграція цифрових форматів у навчання вимагає перегляду дидактичних методів. Наприклад, замість роботи виключно з законодавчим текстом, викладач може залучити студентів до аналізу реального подкасту або YouTube-коментаря до судової справи. Це допомагає розвивати не лише мовну, а й дискурсивну компетентність – вміння інтерпретувати і критично оцінювати інформацію з неформального джерела [8].

Третім важливим викликом є формування цифрової юридичної грамотності. Це означає вміння користуватись LegalTech-інструментами (від шаблонів договорів до чат-ботів із юридичною підтримкою), аналізувати AI-відповіді, розуміти правову природу цифрового контенту, розуміти механізм їхньої роботи і критично ставитися до їхніх мовних спрощень [9; 10]. Відповідно, викладачеві доцільно включати в курс вправи на аналіз згенерованих системою фрагментів контрактів, порівняння варіантів перекладу юридичних понять або оцінку відповідей AI-консультантів із правової точки зору.

Запропоноване у статті дидактичне рішення – інтеграція завдань із цифровими джерелами в курс Legal English – є сучасним підходом до подолання розриву між академічною підготовкою та професійною практикою.

Не менш важливою є адаптація граматики і юридичної термінології до нових умов. У цифровому середовищі дедалі частіше трапляються не лише спрощені конструкції (“you agree to..., click to accept”), але й повна відсутність традиційних речень – замість них інтерфейс пропонує блокову навігацію або умовні вікна з варіантами. Це змушує викладача змінювати акценти: якщо раніше основна увага приділялась складнопідрядним реченням та латинізмам, то нині актуальнішими стають практичні шаблони мови дії (наприклад: “click to accept”, “you agree to the terms” замість складних юридичних формулювань).

Додатково, варто звернути увагу на міжнародний досвід. У низці університетів Великої Британії, Канади та Нідерландів вже впроваджуються курси з legal communication in digital contexts, де студенти аналізують інтерфейси контрактних платформ, створюють подкасти, пишуть сценарії для правничих відео або вивчають комунікацію в чат-ботах. Такі практики можуть бути адаптовані і в українських ВНЗ.

У контексті України цифровізація юридичної комунікації також набуває обертів, хоча має свою специфіку. Після повномасштабного вторгнення Росії у 2022 році, багато юридичних процесів перейшли в онлайн: розгляд справ у судових засіданнях через відеозв'язок, електронний документообіг у судах, онлайн-реєстрація прав, тощо. Ці зміни вплинули і на мовне оформлення правової інформації: зросла потреба у чітких, стислих та

функціонально ефективних формулюваннях, зрозумілих навіть у критичних ситуаціях.

У викладанні Legal English в українських ЗВО теж спостерігається поступовий перехід до використання цифрових ресурсів: YouTube-каналів юристів, юридичних Telegram-ботів, вебінарів із міжнародного права. В умовах воєнного стану багато навчальних курсів було переведено в онлайн-формат, що дало поштовх до активнішого використання подкастів, гугл-документів, інтерактивних платформ типу Moodle чи Zoom, платформи MyEnglishLab.

Водночас, існує певне відставання в адаптації навчальних програм до нових реалій. Типові курси з юридичної англійської досі орієнтовані переважно на традиційні тексти: контракти, судові рішення, нормативні акти. Цифрові жанри – такі, як: legal explainer-відео, інтерфейсні повідомлення або AI-згенеровані юридичні відповіді – не завжди сприймаються, як повноцінні навчальні матеріали. Це створює розрив між підготовкою студентів і тими комунікативними форматами, з якими вони стикаються на практиці – наприклад, під час стажування в юридичних фірмах, які вже використовують LegalTech-інструменти.

Тому в українських умовах особливої актуальності набуває створення адаптованих до цифрової доби навчальних матеріалів, що враховують український правовий контекст, одночасно інтегруючи міжнародні тренди. Зокрема, йдеться про розробку вправ на основі українських платформ (наприклад, Diia, Єдиний державний реєстр судових рішень), або аналіз правничих подкастів українською чи англійською мовою, які стосуються актуальних подій – війни, прав людини, міжнародного гуманітарного права.

Загалом, в умовах цифрової епохи змінюється не лише зміст викладання юридичної англійської, а й сама філософія навчання. Акцент зміщується з накопичення знань до розвитку критичного мислення, креативного підходу до комунікації та здатності адаптуватися до нових форматів. А це, своєю чергою, вимагає і від викладачів, і від студентів відкритості до змін, гнучкості та вміння навчатися постійно.

Висновки і пропозиції. Цифрова трансформація юридичної комунікації змінює не лише канали передавання правової інформації, але й сам характер правничої мови. У цьому процесі особливої актуальності набуває переосмислення підходів до викладання юридичної англійської мови, що має враховувати нові жанри, стилістичну гібридність (поєднання офіційної, розмовної та медійної манери мовлення) і прагнення до доступності.

Зміни, які відбуваються, вимагають не просто оновлення навчальних програм, а глибшої пере-

будови педагогічних стратегій. Зокрема, необхідним є включення в навчання автентичних цифрових джерел – подкастів, інтерфейсів LegalTech, відеоаналітики, чат-ботів – як об'єктів аналізу, порівняння та критичного осмислення.

Серед практичних рекомендацій можна виокремити створення адаптивних вправ, що моделюють цифрові сценарії правової комунікації, активне формування digital legal literacy у студентів, розвиток навичок розрізнення стилістичних реєстрів і жанрових особливостей у правовому дискурсі. Усе це сприятиме підготовці фахівців, здатних ефективно діяти в умовах цифрової юридичної реальності.

Особливу увагу слід приділити адаптації навчальних програм з юридичної англійської в Україні, з урахуванням як цифрових трансформацій, так і викликів, пов'язаних із правовою системою в умовах воєнного стану. Вітчизняні викладачі мають стимулювати використання сучасних цифрових ресурсів та локалізованих кейсів, щоб забезпечити студентам релевантний і практично орієнтований освітній досвід.

Подальші дослідження доцільно зосередити на глибшому аналізі впливу штучного інтелекту (зокрема генеративних моделей) на юридичну мову – як у професійній практиці, так і в навчальному процесі.

Окрему увагу варто приділити розробці нових навчальних матеріалів, адаптованих до зміненої жанрової структури юридичного дискурсу (перехід від традиційних жанрів – рішень, контрактів – до інтерфейсних текстів, подкастів, відео). Такі матеріали могли б стати основою для сучасних курсів Legal English, що відповідають вимогам цифрового світу.

Список використаної літератури:

1. Wagner, A., Cacciaguidi-Fahy, S., Hutchinson, T. (eds). *Legal language and the search for clarity: Practice and tools*. Bern: Peter Lang, 2008. 330 p.
2. Bhatia, V. K. *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London: Continuum, 2004. 246 p.
3. Мись Т. І. Використання платформи MyEnglishLab у навчанні майбутніх юристів англійської мови // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. 2019. № 30. С. 120–126. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.30.2019.177599>
4. Danylchenko-Cherniak, O. *Digital Approaches in Legal English Education: Bridging Tradition and Technology* // *Professional Pedagogics*. 2024. № 1. P. 27–34. URL: <https://pps.udpu.edu.ua/article/view/309765> (дата звернення: 21.06.2025).
5. Susskind, R. *Tomorrow's lawyers: An introduction to your future*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2021. 256 p.

6. McGinnis, J. O., Pearce, R. G. The great disruption: How machine intelligence will transform the role of lawyers in the delivery of legal services // *Fordham Law Review*. 2014. Vol. 82, № 6. P. 3041–3066. URL: <https://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol82/iss6/15> (дата звернення: 21.06.2025).
7. Carrel, P. L. Plain English in the legal world: A review of the literature // *International Journal of Legal Discourse*. 2019. Vol. 4, № 2. P. 185–209. <https://doi.org/10.1515/ijld-2019-2010>
8. LawNext Podcast. LawNext with Bob Ambrogi [Електронний ресурс]. URL: <https://www.lawnext.com> (дата звернення: 21.06.2025).
9. Susskind, R. *Online courts and the future of justice*. Oxford: Oxford University Press, 2019. 192 p.
10. Hafner, C. A. Digital literacies and language learning // *Language Learning & Technology*. 2013. Vol. 17, № 2. P. 1–7. URL: <https://www.lltjournal.org/item/3031> (дата звернення: 21.06.2025).

Mys' T. Digital transformation of legal communication: challenges for teaching Legal English

This article comprehensively examines the impact of digital transformation on legal communication and its direct implications for teaching Legal English in higher education. It provides an in-depth analysis of changes in the format of legal discourse under the influence of modern technologies, including LegalTech platforms, the MyEnglishLab platform, chatbots, analytical video materials, legal podcasts, and automated legal document generation systems. Special attention is paid to the specifics of forming hybrid, multimodal, and semi-spoken communication, which emerges as a result of digital transformations and significantly differs from traditional classical legal language. The article analyzes how digitization leads to the shortening of formulations, the disappearance of archaisms, the spread of conversational vocabulary elements, as well as an increased role of visual structuring in legal texts, which directly affects the content and style of contemporary Legal English.

Within the context of teaching Legal English, numerous challenges are highlighted, including the blurring of language registers, difficulties in distinguishing legally accurate from informal expressions, and an increased need to develop students' critical thinking and stylistic sensitivity. The necessity of adapting didactic approaches is substantiated by proposing the implementation of practical exercises based on the analysis of modern digital legal genres—legal podcasts, video commentaries on court decisions, LegalTech system interfaces, and AI-generated responses. This contributes to preparing students to work effectively amid rapid technological changes and new forms of legal communication.

The article also provides a comparative analysis of Legal English teaching experience abroad, where digital genres of legal communication are actively integrated, and outlines the specifics of the Ukrainian context, which has undergone significant digitalization since 2020–2022. Particular emphasis is placed on the need to include local examples and realities in curricula, such as the Diia platform, the Unified State Register of Court Decisions, and legal Telegram bots. It is emphasized that the digitalization of legal communication transforms the overall philosophy of teaching, directing students toward the development of adaptability, inter-genre flexibility, and constant readiness for rapid changes in professional communication.

Key words: Legal English, digital transformation, LegalTech, ESP, professional communication, multimodal discourse, higher education teaching.

УДК 378.147:159.99

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.20>

О. Г. Романовський

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
професор кафедри педагогіки і психології управління
соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

Т. О. Солодовник

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки і психології управління
соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

В. В. Шаполова

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки і психології управління
соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ТА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему розвитку м'яких навичок (soft skills) у здобувачів вищої освіти, зокрема комунікативних та організаторських, що є ключовими для ефективної професійної діяльності. У сучасних умовах глобальних трансформацій, стрімкого розвитку цифрових технологій та динамічного ринку праці підвищується попит на фахівців, які здатні не лише виконувати вузькопрофесійні завдання, а й ефективно взаємодіяти в колективі, організовувати власну діяльність, адаптуватися до змін. Автори представили результати емпіричного дослідження рівнів розвитку відповідних навичок у здобувачів другого рівня вищої освіти за спеціальностями «Психологія», «Освітні науки» та «Фізична культура і спорт». Діагностика виявила переважання низького та середнього рівнів як комунікативних, так і організаторських схильностей у більшості респондентів, що свідчить про недостатню сформованість цих умінь. На основі отриманих даних було обґрунтовано необхідність психолого-педагогічного супроводу розвитку м'яких навичок, який включає створення сприятливого соціально-психологічного клімату, застосування інтерактивних та ігрових технологій навчання, активну взаємодію між викладачем і студентами. Запропоновано комплекс заходів, спрямованих на розвиток soft skills у процесі професійної підготовки, що забезпечує не лише академічну успішність, а й професійну мобільність, конкурентоспроможність і адаптивність молодих фахівців. Стаття підкреслює важливість переходу до особистісно орієнтованого підходу в освіті та формування у здобувачів готовності до міжособистісної взаємодії, лідерства, самоорганізації та співпраці.

Ключові слова: комунікативні навички, організаторські навички, здобувачі вищої освіти, майбутні магістри освітніх, педагогічних наук, майбутні магістри психології, майбутні магістри фізичної культури та спорту, соціально-психологічний клімат, інтерактивні технології навчання, ігрові технології навчання.

Постановка проблеми. Трансформації, що відбуваються у світі й в українському суспільстві, потребують нових підходів до професійної підготовки фахівців з вищою освітою. Сучасний ринок праці вимагає не тільки професійної компетентності у вузькій спеціалізації, а й наявності м'яких навичок (soft skills), що сприяють розвитку професіоналізму й успішної кар'єри у будь-якій сфері діяльності. До м'яких навичок, поряд з лідерськими якостями, креативністю, високим рівнем адаптації, належать комунікативні і організаторські навички особистості, які забезпечують якість

спілкування, уміння встановлювати й підтримувати контакти, організовувати свою діяльність та діяльність інших, керувати часом, впливати на інших людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням дослідження комунікативних і організаторських навичок фахівців різних напрямів присвячено значну кількість наукових праць, зокрема Підбуцька Н., Книш А., Богдан Ж., Чебакова Г. комунікативні здібності майбутніх психологів розглядають в контексті лідерських якостей особистості фахівця [1]; Романовський О., Резнік С.,

Ігнатюк О., Солодовник Т. вважають організаційні навички складовою soft skills для ефективного здійснення будь-якої діяльності фахівцями фізичної культури та спорту [2]; Богдан Ж. аналізує м'які навички з психологічної точки зору і виокремлює серед них комунікативні й організаційні, які сприяють працевлаштуванню, професійному і кар'єрному успіху майбутніх фахівців: психологів, політологів, соціологів, економістів тощо [3]; Павлик О. і Василенко І. вважають комунікативні та організаційні схильності складовою професійних здібностей майбутніх тренерів [4]; Шевченко І., Шелевер О., Маркова В. зазначають, що м'які навички, серед яких комунікація, лідерські якості, навички тайм-менеджменту, виступають умовою успішної професійної діяльності здобувачів вищої освіти [5]. Проте, не дивлячись на значну кількість робіт, присвячених цій проблемі, поза увагою науковців залишаються питання щодо розробки та теоретичного обґрунтування психолого-педагогічного супроводу розвитку комунікативних та організаційних навичок у здобувачів вищої освіти у процесі професійної підготовки.

Мета статті полягає в емпіричному дослідженні рівня володіння комунікативними та організаційними навичками здобувачами вищої освіти та теоретичному обґрунтуванні психолого-педагогічного супроводу їх розвитку у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Глобальні трансформації сучасного суспільства, шалений розвиток цифрових технологій, постійно зростаючі вимоги роботодавців, мінливі умови ринку праці потребують від молодих фахівців широкого спектру компетентностей, які включають окрім професійних умінь, м'які навички, або soft skills, здатні забезпечити адаптацію до нової діяльності або колективу, уміння встановлювати контакти, працювати у команді, ефективно використовувати час, оперативно та професійно реагувати на складні або невизначені умови діяльності, творчо підходити до розв'язання різноманітних завдань. Найважливішими навичками, що належать до soft skills, є комунікативні і організаційні, які забезпечують ефективні комунікації в колективі й організацію робочого часу: уміння розподіляти завдання за ступенем складності і термінами виконання, виділення часу на самоосвіту й відпочинок, організацію роботи інших, управління інформацією, планування тощо.

Під навичками у педагогічній науці найчастіше розуміють автоматичну дію, сформовану цілеспрямованими вправами, яка виконується легко та вільно [6]. Отже, для здійснення будь-якої діяльності, у тому числі професійної, навички повинні бути відпрацьовані до автоматизму, і застосовуватися у нових або невизначених ситу-

аціях, чим більшою кількістю навичок володіє особистість, тим вищим є її професіоналізм.

Н. Волкова під комунікативними навичками розуміє «автоматизовані усвідомлені дії, що сприяють швидкому й точному відображенню комунікативних ситуацій, обумовлюють адекватність сприйняття, розуміння об'єктивного світу, вплив на нього у процесі педагогічної комунікації» [7, с. 23–24]. Не дивлячись на те, що авторка розглядає комунікативні навички педагога, таке визначення відноситься до будь-якої професійної діяльності, оскільки передбачає відпрацьовані до автоматизму дії, що забезпечують орієнтацію у ситуаціях спілкування й вплив на співрозмовників, обмін важливою інформацією, точність і якість її передачі.

Комунікативні навички безпосередньо пов'язані з організаційними, чим досконаліше розвинуті комунікативні навички, тим краще людина може організовувати й вести за собою інших людей, впливати на їхню думку та координувати дії, спонукати до діяльності тощо. Романовський О., Резнік С., Ігнатюк О., Солодовник Т. до організаційних навичок відносять цілепокладання, планування, тайм-менеджмент, управління інформацією, простором, ресурсами, організацію індивідуальної та колективної роботи [2, с. 41]. Оволодіння такими навичками полегшує процес роботи, робить його більш досконалим, логічним й структурованим, дозволяє за короткий час досягати цілей, бути ефективним і цілеспрямованим.

Комунікативні й організаційні навички необхідно формувати в закладі вищої освіти, від рівня їх розвитку залежить академічна успішність здобувача, відносини з викладачами й одногрупниками, легкість входження у будь-який колектив, уміння знаходити свої місце у соціумі, визначати пріоритети у житті, правильно розподіляти власні можливості й ресурси.

Для визначення рівня володіння комунікативними й організаційними навичками у здобувачів вищої освіти було проведено пілотажне дослідження серед студентів 2 рівня вищої освіти Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», що навчаються за освітніми програмами «Психологія», «Педагогіка вищої школи», «Фізична культура і спорт» на заочній та очній формі навчання.

Професії, які отримають здобувачі вищої освіти після навчання за освітніми програмами «Психологія», «Педагогіка вищої школи», «Фізична культура і спорт», належать до типу «людина-людина» і передбачають постійну взаємодію й спілкування з іншими людьми, отже, застосування комунікативних й організаційних навичок у професійній діяльності необхідне щодня, тому наявність високого рівня розвитку цих схильностей забезпечує ефективність виконання ними професійних функцій.

Для визначення рівня комунікативних й організаторських навичок було застосовано методику «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (автори В.В. Синявського і Б.О. Федоришина) [8, с. 182–186].

Респонденти, що взяли участь в емпіричному дослідженні, були поділені на три групи. До першої групи увійшли здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 «Психологія» очної та заочної форм навчання у кількості 27 осіб. Другу групу склали здобувачі вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А1 «Освітні науки» очної та заочної форм навчання у кількості 13 осіб. До третьої групи увійшли здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А7 «Фізична культура і спорт» очної форми навчання, у кількості 13 осіб.

У таблиці 1 відображені результати діагностики здобувачів вищої освіти спеціальності С4 «Психологія».

Таблиця 1

Рівні прояву комунікативних та організаторських схильностей здобувачів вищої освіти спеціальності С4 «Психологія»

Рівні прояву	комунікативні схильності (у%)	організаторські схильності (у%)
Високий	7,4	7,4
Середній	63	55,5
Низький	29,6	37,1

Отримані результати говорять про те, що більшість здобувачів спеціальності «Психологія» можуть відчувати труднощі й невпевненість у вираженні своїх думок, уникати спілкування з людьми, яких вони не дуже гарно знають, та мають певні труднощі у встановленні нових контактів. Що стосується організаторських схильностей, тут спостерігається відсутність налагоджених навичок планування свого часу, встановлення цілей та розстановки пріоритетів при виконанні професійної, навчальної діяльності тощо. Варто зазначити, що лише 7,4% здобувачів мають достатньо високо розвинені вміння встановлювати контакти, ефективно спілкуватися та організовувати власну діяльність, бути ініціативними та вмотивованими щодо реалізації ефективних комунікацій та організації власного діяльнісного простору та організації діяльності інших.

У таблиці 2 представлені результати діагностики здобувачів вищої освіти спеціальності А1 «Освітні науки».

Отримані результати діагностики майбутніх магістрів освітніх, педагогічних наук демонструють переважно низький та середній рівні організаторських схильностей. Для педагога важливими є навички встановлення довірливих стосунків, вміння цікаво та зрозуміло доносити власні думки,

Таблиця 2

Рівні прояву комунікативних та організаторських схильностей у здобувачів вищої освіти спеціальності А1 «Освітні науки»

Рівні прояву	комунікативні схильності (у%)	організаторські схильності (у%)
Високий	15,4	7,7
Середній	53,8	15,4
Низький	30,8	76,9

організовувати навчальну діяльність здобувачів, вміти ставити цілі та вмотивовувати до пізнавальної діяльності та розвитку. Високі показники комунікативних схильностей наявні у 15,4% майбутніх педагогів, організаторських схильностей – у 7,7% майбутніх педагогів, такі показники свідчать про їх готовність до здійснення професійної місії, про вміння приймати рішення та планувати діяльність, у таких респондентів також простежується орієнтація на відкритість та сміливість у спілкуванні тощо.

Результати діагностики комунікативних і організаторських схильностей здобувачів вищої освіти спеціальності А7 «Фізична культура і спорт» наведено у таблиці 3.

Таблиця 3

Рівні прояву комунікативних та організаторських схильностей у здобувачів вищої освіти спеціальності А7 «Фізична культура і спорт»

Рівні прояву	комунікативні схильності (у%)	організаторські схильності (у%)
Високий	7,7	7,7
Середній	30,8	38,5
Низький	61,5	53,8

Отже, виявлено домінування низького рівня прояву комунікативних та організаторських схильностей майбутніх магістрів спеціальності А7 «Фізична культура і спорт»: 61,5% та 53,8% відповідно. Для фахівців, що займаються тренерською, педагогічною діяльністю, працюють зі спортсменами, вкрай важливими є навички планування та оптимального розподілу часу, організація та планування спортивних заходів, контроль та самоконтроль професійної діяльності. Що стосується комунікативних схильностей, то володіння ними на високому рівні забезпечує успішне виконання професійних функцій, взаємодію зі спортсменами на основі емпатії, поваги, взаєморозуміння тощо. Високий рівень розвитку даних здібностей було виявлено лише у 7,7% респондентів даної групи.

З метою виявлення статистично значущих відмінностей у прояві комунікативних та організаторських схильностей у здобувачів вищої освіти було застосовано критерій Фішера. У таблицях 4 і 5 відображено порівняння результатів щодо прояву

комунікативних та організаторських схильностей здобувачів вищої освіти.

Таким чином, у здобувачів спеціальності А1 «Освітні науки» значно більше виражено середній рівень, а у здобувачів спеціальності А7 низький рівень комунікативних схильностей. Інших значущих відмінностей серед респондентів не виявлено.

За результатами статистичної обробки результатів психодіагностики (таблиця 5) можна виявити, що у здобувачів спеціальності С4 значно більше виражено середній рівень, а у здобувачів спеціальності А1 низький рівень організаторських схильностей. Інших значущих відмінностей серед здобувачів різних спеціальностей, виявлено не було.

Проведене емпіричне дослідження серед здобувачів другого рівня вищої освіти підтвердило низький та середній рівні розвитку комунікативних та організаторських навичок, що потребує розробки психолого-педагогічного супроводу розвитку цих навичок у процесі професійної підготовки. Виходячи з компетентнісного підходу, вища освіта

повинна готувати майбутніх фахівців не тільки для виконання суто професійних функцій, а й для активної життєдіяльності, яка виходить за межі фаху, випускники ЗВО повинні мати розвинені комунікативні та організаторські навички для побудови кар'єри, особистого розвитку, самоосвіти, адаптації до ринку праці і навчання впродовж життя.

З цією метою ми розробили комплекс психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток комунікативних та організаторських навичок здобувачів вищої освіти у процесі професійної підготовки, оскільки вони забезпечують ефективне виконання професійної діяльності, адаптивність, активність, спрямованість на результат. Шевченко І., Шелевер О., Маркова В. пропонують такі методи й форми навчання щодо вдосконалення комунікативних та організаторських навичок: інтерактивне навчання; практичний досвід; менторство та наставництво; розвиток емоційного інтелекту; підтримка інновацій та творчості; культурний та особистісний розвиток [5, с. 272].

На нашу думку, на розвиток комунікативних та організаторських навичок, перш за все, впли-

Таблиця 4

Рівні прояву комунікативних схильностей досліджуваних

Рівні прояву	Здобувачі спеціальності С4	Здобувачі спеціальності А1	Значення F – критерію	p
Високий	7,4	15,4	0.755	–
Середній	63	53,8	0.549	–
Низький	29,6	30,8	0.074	–
Рівні прояву	Здобувачі спеціальності С4	Здобувачі спеціальності А7	Значення F – критерію	p
Високий	7,4	7,7	0.032	–
Середній	63	30,8	1.946	p≤0,05
Низький	29,6	61,5	1.933	p≤0,05
Рівні прояву	Здобувачі спеціальності А1	Здобувачі спеціальності А7	Значення F – критерію	p
Високий	15,4	7,7	0.622	–
Середній	53,8	30,8	1.203	–
Низький	30,8	61,5	1.6	–

Таблиця 5

Прояв рівня організаторських схильностей у всіх досліджуваних

Рівні прояву	Здобувачі спеціальності С4	Здобувачі спеціальності А1	Значення F – критерію	p
Високий	7,4	7,7	0.032	–
Середній	55,5	15,4	2.595	p≤0,01
Низький	37,1	76,9	2.461	p≤0,01
Рівні прояву	Здобувачі спеціальності С4	Здобувачі спеціальності А7	Значення F – критерію	p
Високий	7,4	7,7	0.032	–
Середній	55,5	38,5	1.02	–
Низький	37,1	53,8	1.005	–
Рівні прояву	Здобувачі спеціальності А1	Здобувачі спеціальності А7	Значення F – критерію	p
Високий	7,7	7,7	–	–
Середній	15,4	38,5	1.356	–
Низький	76,9	53,8	1.253	–

ває соціально-психологічний клімат, який створює викладач на занятті. Атмосфера, що панує в аудиторії, при онлайн або офлайн навчанні, сприяє відвертості та відкритості здобувачів до нового досвіду, розкриттю талантів і можливостей, їх бажанню вчитися й співпрацювати, а отже, розвиватися як особистість і професіонал. В таких психологічно сприятливих умовах викладач сприймається як партнер або наставник, до якого можна звернутися за допомогою у разі необхідності й отримати необхідну підтримку, а не критику або осуд. Тільки у такому випадку навчання перетворюється на співробітництво викладача й здобувачів вищої освіти, й тільки в такому середовищі можуть бути ефективними педагогічний вплив і педагогічне спілкування.

Застосування інтерактивних технологій навчання в освітньому процесі розвиває комунікативні й організаторські навички, коли здобувачі постійно залучені до активної взаємодії з викладачем й іншими здобувачами, отримання нових знань й формування компетентностей відбувається у процесі дискусій, обговорень, групових вправ, завдань, проєктів тощо. Кожен здобувач у процесі навчальної взаємодії має можливість висловлювати думки, відстоювати власну точку зору, вступати у дискусію з опонентами, знаходити аргументи для підтвердження власної позиції, а також вчитися приймати поразку й поважати думки інших людей.

Використання ігрових технологій навчання для розвитку комунікативних і організаторських навичок здобувачів вищої освіти сприяє умінню працювати в команді, брати на себе відповідальність, домовлятися, узгоджувати спільні дії, знаходити компроміс у складних ситуаціях, ефективно розподіляти час й повноваження серед членів групи, організовувати діяльність членів команди. У процесі ігрового навчання моделюється професійна діяльність здобувачів вищої освіти й створюються умови для розвитку soft skills.

Завдяки ігровим технологіям навчання здобувачі набувають навичок оперативного прийняття рішень, вчать діяти в умовах обмеженого часу та ресурсів, аналізувати ситуацію та прогнозувати результати власної діяльності. Ігрові технології навчання створюють безпечне навчальне середовище, у якому помилки не призводять до серйозних наслідків, але дають можливість для навчання та подальшого вдосконалення.

Крім того, ігрові методи стимулюють емоційну залученість, підвищують мотивацію до навчання та сприяють розвитку творчого підходу до вирішення поставлених завдань. В ході групових ігор, ділових ігор, тренінгів, симуляцій здобувачі освіти вчать критично мислити, аргументувати власну позицію, вести конструктивний діалог, враховувати думку інших і досягати спільного результату.

Таким чином, ігрові технології навчання є ефективним інструментом не лише для засвоєння теоретичного матеріалу, але й для формування важливих практичних навичок, які забезпечують конкурентоспроможність фахівця на сучасному ринку праці. Застосування ігрових технологій навчання сприяє підготовці ініціативних, відповідальних і комунікабельних професіоналів, здатних успішно реалізовувати себе в різних сферах діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Проведене дослідження підтвердило, що комунікативні і організаторські навички здобувачів вищої освіти належать до м'яких навичок (soft skills), і є важливими для майбутньої професійної діяльності. За результатами психодіагностики, з'ясовано, що комунікативні та організаторські навички у більшості майбутніх магістрів психології, майбутніх магістрів освітніх наук і майбутніх магістрів з фізичної культури та спорту знаходяться на низькому рівні і потребують психолого-педагогічного супроводу з метою цілеспрямованого розвитку.

Під психолого-педагогічним супроводом ми розуміємо комплексну систему цілеспрямованих заходів, що забезпечує створення оптимальних умов для особистісного, інтелектуального, емоційного та соціального розвитку здобувача освіти, сприяє його адаптації, самореалізації та успішному засвоєнню навчального матеріалу. В межах психолого-педагогічного супроводу ми пропонуємо для розвитку комунікативних і організаторських навичок створювати сприятливий соціально-психологічний клімат на заняттях, застосовувати технології інтерактивного навчання і ігрові технології. В подальших дослідженнях планується розробка структурно-функціональної моделі розвитку комунікативних і організаторських навичок здобувачів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Підбуцька, Н. В., Книш, А. Є., Богдан, Ж. Б., & Чебакова, Ю. Г. Комунікативні властивості студентів-психологів, схильних до лідерства. *Журнал сучасної психології*, 2021. № 3 (22). С. 56–63. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-7>
2. Романовський О. Г., Резнік С. М., Ігнатюк О. А., Солодовник Т.О. Організаційні навички як складник «soft skills» майбутніх викладачів вищої школи та фахівців фізичної культури та спорту. *Імідж сучасного педагога*, 2024. № 1(214). С. 37–41. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1\(214\)-37-41](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1(214)-37-41)
3. Bogdan Zh. Psychology of Soft Skills of the Future Specialist [Electronic resource] : monograph. Kharkiv : S. Kuznets KhNUE, 2025. 215 p. URL: <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/36011>

4. Павлик О. М., Василенко І. С. Комунікативні та організаторські схильності як важливі складові професійних здібностей тренера. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2017. Вип. 2(2). С. 59–64.
5. Шевченко І.А., Шелевер О.В., Маркова В.В. Розвиток soft skills у здобувачів освіти як запорука успішної професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2024/8 (72). С. 269–272.
6. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с.
7. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
8. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

Romanovs'kyj O. Solodovnyk T., Shapolova V. Psychological and pedagogical support for the development of communicative and organizational skills in higher education students

The article addresses the issue of developing soft skills in higher education students, particularly communicative and organizational skills, which are key to effective professional activity. In the context of global transformations, rapid development of digital technologies, and a dynamic labor market, there is a growing demand for specialists capable not only of performing narrowly specialized tasks but also of interacting effectively within teams, organizing their own activities, and adapting to change. The authors present the results of an empirical study on the development levels of these skills among second-cycle students majoring in Psychology, Educational Sciences, and Physical Culture and Sports. The diagnostics revealed a predominance of low and medium levels of communicative and organizational inclinations among most respondents, indicating an insufficient development of these abilities. Based on the collected data, the necessity of psychological and pedagogical support for the development of soft skills is substantiated. This support includes fostering a favorable socio-psychological climate, the use of interactive and game-based learning technologies, and active interaction between teachers and students. A set of measures aimed at developing soft skills in the course of professional training is proposed, ensuring not only academic success but also professional mobility, competitiveness, and adaptability of young professionals. The article emphasizes the importance of shifting towards a student-centered approach in education and fostering learners' readiness for interpersonal interaction, leadership, self-organization, and collaboration.

Key words: *communicative skills, organizational skills, higher education students, future master's degree holders in educational and pedagogical sciences, future master's degree holders in psychology, future master's degree holders in physical culture and sports, socio-psychological climate, interactive learning technologies, game-based learning technologies.*

Д. Х. Романюкаспірантка кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО КОМУНІКАЦІЇ У ВОЛОНТЕРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкривається потенціал науково-дослідницької діяльності в підготовці майбутніх вчителів-філологів до комунікації у волонтерській діяльності. Науково-дослідницька робота в цьому ракурсі передбачає аналіз студентами джерел про волонтерство, досвід і досягнення волонтерів, сприяє розвитку мовних знань, комунікативних умінь, готовності формувати комунікативну компетентність у людей різного віку. Саме в процесі цієї роботи майбутні бакалаври філології оволодівають здатністю до комунікації упродовж колективного наукового пошуку, вміннями залучати до командної взаємодії школярів. Забезпечити високий рівень підготовки студентів-філологів до комунікації в ході волонтерської діяльності видається доцільним за таких вимог: формування мовних знань (фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних) державної та іноземних мов; активізація вмінь у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності; розвиток умінь висловлюватися чітко, логічно, виразно з урахуванням етичних норм, традицій, що існують у тій чи іншій мові; формування здатності взаємодіяти на основі єдиних цілей, товариськості, взаєморозуміння; опанування інформацією лінгвокраїнознавчого характеру; розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутніх філологів. Було розроблено трирівневу систему дослідницьких завдань, де аналітично-інформаційні завдання орієнтували студентів на пошук джерел різними мовами про відомих волонтерів, проблеми комунікації у волонтерстві та кращі підходи до їх розв'язання. Продуктивно-методичні завдання передбачали розробку виховних заходів з формування культури спілкування у людей різного віку, створення програм інтелектуальних конкурсів, вікторин, ігор з ознайомлення всіх зацікавлених осіб з традиціями різних народів, надбаннями їхньої культури, цікавими історичними фактами. Практично-реалізаційні завдання мали на меті впровадження запропонованих заходів та методичних прийомів у закладах загальної середньої освіти, волонтерських центрах тощо. Значущою була й орієнтація студентів на проведення етапів експериментального педагогічного дослідження (констатувального, формувального, контрольного), що дозволило оцінити якість самостійно розроблених програм навчальних і виховних заходів з покращення комунікації та співпраці.

Ключові слова: науково-дослідницький, робота, волонтерський, діяльність, учитель, філолог, комунікація, заклад освіти.

Постановка проблеми. Одним з найважливіших завдань сучасної вищої освіти є підготовка майбутніх учителів, зокрема філологічного профілю, до волонтерської діяльності, що передбачає й оволодіння знаннями й вміннями ефективної комунікації. У цьому аспекті неабиякого значення набуває використання потенціалу науково-дослідницької роботи як такої, котра дозволяє формувати здатність до критичної оцінки ситуацій, вміння результативно вирішувати проблеми, готовність до інноватизації освітнього процесу; розвивати наукову ерудицію, креативність, здатність використовувати набуті знання в нових контекстах; виховувати аналітичність мислення, інтелектуальну ініціативу, самостійність, організованість, цілеспрямованість тощо.

Ця проблема пов'язана з такими важливими практичними завданнями сучасної вищої освіти, як-от підготовка майбутніх фахівців і професіоналів до здійснення трудових функцій, репрезентованих у професійних стандартах [1; 2], зокрема

до організації дослідницької діяльності учнівської та студентської молоді та власних наукових досліджень, взаємодії з експертами (в тому числі з питань покращення волонтерства), оформлення результатів наукового пошуку та їх донесення до спільноти у вигляді виступів, опублікування тез та статей тощо. До того ж відповідно до вимог освітніх стандартів підготовки бакалавра та магістра філології [3; 4] є актуальним вирішувати завдання з формування абстрактного мислення здобувачів вищої освіти, їхньої здатності до пошуку, опрацювання й творчого застосування на практиці набуті інформації, готовності використовувати цифрові технології в науковій роботі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити основні напрями вивчення зазначеної проблеми: теоретичні засади організації дослідницької діяльності майбутніх учителів (Л. Сущенко), методи формування дослідницької діяльності учнів (О. Мерзликін, О. Хромченко), самостійно-до-

слідницької діяльності бакалаврів та магістрів філології (М. Князян, Г. Сердюк), комунікативної й міжкультурної взаємодії фахівців-практиків (О. Ситнікова).

Утім потенціал використання науково-дослідницької роботи студентів-філологів у їхній підготовці до комунікації у волонтерській діяльності вимагає більш змістовного висвітлення.

Мета статті. Основною метою роботи є розкрити підходи щодо висвітлення сутності науково-дослідницької роботи майбутніх учителів-філологів, висвітлити систему дослідницьких завдань, котрі слугують підготовці студентства до комунікації у волонтерській діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць Л. Сущенко свідчить про те, що науково-дослідницька діяльність є творчим процесом, метою якого є набуття й втілення нових знань [5, с. 15]; за такої умови особистість активно долучається до виконання певного дослідницького проекту задля отримання інформації, наукових або практичних результатів. До того ж дослідницька діяльність, на правомірну думку науковців, має розглядатися і як освітня технологія, котра відзначається пізнавально-творчим характером, спрямована на вирішення дослідницьких завдань, одержання результатів наукового пошуку завдяки сформованим дослідницьким умінням та методам [6, с. 10].

Варто зазначити про те, що науковці цілком слушно наполягають на необхідності впровадження дослідницької діяльності вже на початковому етапі навчання в закладах загальної середньої освіти, що дозволяє активізувати пізнавальні можливості молодших школярів, мотивацію успіху, розвивати критичне мислення, креативність у розв'язанні проблемних життєвих ситуацій, виховувати у них рішучість, відповідальність, самостійність, ініціативність, прагнення отримувати нові знання саме в практичній діяльності. Саме ця діяльність дозволяє навчити школярів встановлювати логічні зв'язки, формулювати власні висновки та захищати свої думки [6, с. 11].

Існує науковий підхід (О. Мерзликін) висвітлювати сутність дослідницької діяльності учнів (зокрема на уроках фізики) як таку роботу, що передбачає певні етапи розгортання, а саме: підготовчий (відбувається отримання й аналіз певних наукових фактів, їх систематизація та узагальнення, виявлення проблеми, що міститься в цих фактах, формулювання гіпотези, розробка моделі), діяльнісний (простежується перевірка моделі; організовується обчислювальний експеримент; переносяться дані, що були отримані в процесі моделювання, на якийсь реальний об'єкт, проводиться експеримент з ним), узагальнювальний (має місце формулювання рекомендацій та висновків; репрезентація результа-

тів; виокремлення та характеристика напрямів наступних наукових пошуків за визначеною темою) [7, с. 227–228].

На додаток О. Хромченко, яка також вивчала проблеми організації дослідницької роботи учнів (насамперед старших класів), розглядає, наприклад, навчально-дослідницьку діяльність старшокласників як їхню самостійно-творчу працю, що має на меті отримання й систематизацію теоретичних знань, розвиток творчого потенціалу, формування дослідницьких дій, активізацію навчальної мотивації, виховання самостійності, сили волі, забезпечення профорієнтації старшокласників [8, с. 172].

Викликає інтерес і наукова позиція (Г. Сердюк), згідно з якою дослідницька діяльність майбутнього вчителя української мови відображає інтерес до проведення досліджень, прагнення його здійснювати задля якнайкращого розв'язання проблем, що виникають у освітньому процесі. Саме ця діяльність дозволяє оптимально розвивати дослідницькі вміння, професіоналізм вчителя-словесника, його якості й риси характеру [10, с. 143].

У ракурсі професійної підготовки учителів іноземних мов М. Князян акцентує на тому, що дослідницька діяльність є засобом вивчення як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях навколишнього середовища, соціуму, освітнього процесу, закономірностей розвитку його явищ крізь призму їхньої системної взаємодії та зв'язку задля примноження інноваційного досвіду забезпечення прогресу суспільства та особистості в ньому [9, с. 153].

З огляду на особливості професійної діяльності саме майбутніх філологів, сутність дослідницької роботи здобувачів вищої освіти правомірно розкривається О. Ситніковою як «як такий вид їхньої навчальної праці, що відбувається на основі пізнавальних мотивів (інтересу до змісту наукового пошуку, прагнення розвивати себе як фахівця-дослідника, бажання збагачувати загальну та професійну ерудицію), сформованих знань про особливості дослідження у сфері лінгвістики, літератури, лінгводидактики, наукових методів, умінь критично оцінювати інформацію, генерувати корисні інноваційні ідеї та втілювати їх у практику» [11, с. 169].

Підкреслимо, що науково-дослідницька робота має неабиякий освітньо-творчий потенціал у забезпеченні високого рівня комунікації майбутніх філологів у процесі волонтерської діяльності. Враховуючи те, що волонтерство передбачає підтримку ЗСУ, надання допомоги тим, хто її потребує (люди з особливими потребами, малозабезпечені або багатодітні сім'ї, внутрішньо переміщені особи та інші), організацію проектів задля формування знань про історичні здобутки, розвиток

культурної спадщини українського народу, проведення освітніх заходів для дітей, молоді, старшого покоління, виконання робіт з перекладу українською мовою / іноземними мовами повідомлень тощо, спостерігається активізація комунікативної взаємодії, що вимагає сформованих соціальних якостей, культури спілкування, здатності співпрацювати з іншими на засадах гуманістичних орієнтирів, партнерства, толерантності.

Забезпечити підготовку студентів філологічного фаху до комунікації в ході волонтерської діяльності видається доцільним за таких вимог: формування широких мовних знань (фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних) державної та іноземних мов; активізація вмінь у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності; розвиток умінь висловлюватися чітко, логічно, ясно, виразно з урахуванням етичних норм, традицій, табу, що існують у тій чи іншій мові; формування здатності взаємодіяти на основі єдиних цілей, товариськості, взаєморозуміння; опанування інформацією лінгвокраїнознавчого характеру; розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутніх філологів.

Саме науково-дослідницька робота дозволяє у повному обсязі реалізувати заявлені вимоги в ході підготовки майбутніх бакалаврів філології до волонтерства. Це завдання є доцільним втілювати на заняттях з обов'язкових та вибірко-вих компонент як циклу загальної підготовки, так і циклу фахової й практичної підготовки.

Нами було розроблено трирівневу систему дослідницьких завдань, де:

- аналітично-інформаційні завдання орієнтували студентів на пошук джерел різними мовами про відомих волонтерів, проблеми комунікації у волонтерстві та кращі підходи до їх розв'язання, аналіз наукових праць за цим напрямом, їх реферування, анотування, підготовку доповідей;

- продуктивно-методичні завдання передбачали розробку виховних заходів з формування культури спілкування у людей різного віку, методичних прийомів з викладання фонетики, лексики, граматики, формування вмінь у аудіюванні, читанні, говорінні, письмі, медіації, перекладі відповідно до стилістичних норм української та іноземної мов. До того ж здобувачі вищої освіти мали створити програми інтелектуальних конкурсів, вікторин, дидактичних ігор з ознайомлення всіх зацікавлених осіб з традиціями різних народів, надбаннями їхньої культури, цікавими історичними фактами, географією, економікою тощо. Не менш значущою була й організація студентами проектної діяльності дітей та молоді, котра залучала б їх до колективної практичної роботи, спільного вирішення завдань, аналізу необхідної наукової інформації, обговорень, дискусій, обґрунтування висновків, оформлення продукту проекту (пре-

зентації, моделі, брошури, стенду, коміксів, відео, електронного журналу);

- практично-реалізаційні завдання мали на меті впровадження запропонованих заходів та методичних прийомів у закладах загальної середньої освіти, волонтерських центрах, пунктах надання гуманітарної допомоги тощо. Значущою була й орієнтація студентів на проведення етапів експериментального педагогічного дослідження (констатувального, формувального, контроль-ного), що дозволило оцінити якість самостійно розроблених програм навчальних і виховних заходів з покращення комунікації та співпраці.

Окреслений підхід дозволив сформувати вміння майбутніх філологів комунікувати впродовж волонтерської діяльності, самостійно продукувати ті навчальні й виховні прийоми, котрі покращують спілкування між дітьми, підлітками й дорослими, усвідомити важливість волонтерства у професійній діяльності вчителя-словесника. З іншого боку, він сприяв кращому формуванню дослідницьких умінь студентів, розвиток у них креативності, здатності до генерації нових прийомів з їх оптимальним упровадженням й діагностикою їхньої ефективності.

Наголосимо, що на заняттях з «Першої / другої / третьої іноземної мови» були впроваджені аналітично-інформаційні дослідницькі завдання, наприклад, студенти підбирали повідомлення іноземними мовами про волонтерський рух у різних країнах світу, аналізували діяльність волонтерів, її вплив на добробут громадян й соціально-економічний розвиток країн світу, розповсюдження знань про історію та культуру народів тощо, готували доповіді й реферати, які презентували в академічній групі. Було запропоновано також на практичних заняттях з «Першої / другої іноземної мови» розробити програми віртуальних екскурсій по визначних історичних місцях, бесіди про історію створення пам'яток культури, дебати про перспективи розвитку сучасного мистецтва.

У процесі вивчення освітньої компоненти «Переклад ділового, художнього, публіцистичного мовлення» здобувачі вищої освіти мали перекласти українською (і навпаки – іноземною) статті, присвячені ролі комунікації у волонтерській діяльності й виховного впливу особистості волонтера на молоде покоління українців.

Велике значення в оволодінні як комунікацією у волонтерській діяльності, так і здатністю до перекладу іншомовних усних та письмових повідомлень мали аналітично-інформаційні завдання на переклад іноземними мовами статей про життя українців упродовж війни, труднощі й проблеми, з якими зустрічалися громадяни нашої держави, ситуацію в містах і селах тощо; про велику культуру українського народу, сучасні досягнення у галузі науки, освіти, мистецтва, спорту.

У ході опанування навчальної дисципліни «Методика викладання іноземної мови та зарубіжної літератури» були запропоновані продуктивно-методичні завдання з акцентом на розробці такого: системи вправ різних типів і видів; програм організації проектної діяльності учнів різного віку; заходів з викладання іноземної мови дорослим як засобу покращення їхнього емоційного стану, зняття стресу й депресії, втілення прагнення до самореалізації.

Після проведення всього вказаного вище, передбачалася рефлексія студентами характеру комунікації, виявлення недоліків та коригування стилю спілкування з представниками різних вікових і соціальних груп.

Натомість упродовж виробничої (педагогічної) практики майбутнім вчителям-філологам необхідно було виконати практично-реалізаційні завдання, а саме впровадити і на уроках української або іноземних мов, зарубіжної літератури, і в позакласний час ті методичні прийоми та виховні заходи, котрі були самостійно створені студентами. Рекомендувалося провести контрольний зріз мовних знань, комунікативних навичок, здатності до комунікативної взаємодії з використанням відомих у педагогічній науці тестів та самостійно розроблених тестів на знання учнями мови й володіння вміннями в мовленнєвій діяльності.

Після цього здобувачі вищої освіти мали впровадити некоммуникативні, умовно-коммуникативні й коммуникативні вправи на матеріалі, який відображав діяльність волонтерів, організувати обговорення, зорієнтувати школярів на формулювання самостійних висновків.

До того ж, задля активізації позакласної діяльності учнів, насичення її проблемами покращення волонтерства, студенти організовували зустрічі з волонтерами свого міста, прес-конференції, диспути з ними.

У ході проектної діяльності учнів, котра також мала місце і в аудиторний, і в позааудиторний час, здобувачі вищої освіти залучали школярів до виготовлення з використанням цифрових технологій стендів, плакатів, буклетів українською та іноземними мовами про напрями волонтерської діяльності й відповідні заходи. Неабиякий інтерес викликав і у студентів-практикантів, і в учнів проєкт з виготовлення буклетів про працю волонтерів у різних країнах світу. Упродовж класної години необхідно було порівняти особливості діяльності волонтерів, інформацію про яких підготували школярі.

Наприкінці виробничої практики майбутні вчителі-філологи провели контрольний зріз знань та вмінь, який виявив позитивні динамічні зрушення у суто лінгвістичних знаннях учнів і у їхніх знаннях про волонтерство, його функції та роль у розвитку сучасного соціуму.

Наголосимо, що підготовка курсової роботи також передбачала застосування практично-реалізаційних завдань, що дозволило систематизувати науково-дослідницьку діяльність здобувачів вищої освіти та досягти високого рівня опанування ними комунікативними вміннями, науковими методами, методологічними знаннями.

Висновки і пропозиції. Отже, потенціал науково-дослідницької роботи в оволодінні комунікацією у волонтерській діяльності полягає в тому, що саме вона орієнтує здобувачів вищої освіти на глибокий аналіз джерел про волонтерство й досягнення окремих волонтерів, сприяє розвитку мовних знань, комунікативних умінь та здатності самостійно формувати комунікативну компетентність у людей різних вікових категорій. До того ж науково-дослідницька робота дозволяє оволодіти здатністю до комунікації й співпраці в процесі колективного наукового пошуку, а також залучати до командної взаємодії школярів. Ефективним підходом до впровадження науково-дослідницької діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів є систематизація дослідницьких завдань на три рівні (аналітично-інформаційні, продуктивно-методичні, практично-реалізаційні завдання), що дозволяє поступово оволодіти багатовекторними знаннями про волонтерство, мовні норми, вимоги щодо різних видів мовлення, особливості комунікативної взаємодії у роботі волонтера з різними категоріями людей, розвивати дослідницькі вміння, професійно-педагогічну компетентність вчителя-словесника. Перспективи вивчення цієї проблеми вбачаються нами у дослідженні зарубіжного досвіду підготовки вчителів-гуманитаріїв до комунікації у волонтерській діяльності.

Список використаної літератури:

1. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». 2024. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>
2. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». 2024. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
3. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf>
4. Стандарт вищої освіти за спеціальністю за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-magistr.28.07-1.pdf>

- osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf.
5. Сущенко Л. О. Організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів : теорія і практика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2012. 360 с.
 6. Sushchenko L., Sapyska O. I. Search-oriented environment as the basis for the formation of research competence of students. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2024. № 3 (51). С. 7–13. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-3-01>
 7. Мерзликін О. В. Хмарні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у процесі профільного навчання фізики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2016. 341 с.
 8. Хромченко О. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2014. 230 с.
 9. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Ізмаїл, 2007. 445 с.
 10. Сердюк Г. А. Дослідницька діяльність учителя української мови і літератури в ліцеї. *Scientific Notes of the International Humanitarian University*. 2022. № 37. С. 142–145. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5682/2022/37/33>
 11. Ситнікова О. В. Формування у майбутніх бакалаврів філології готовності до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності : дис. ... доктор філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Ізмаїл, 2024. 264 с.

Romaniuk D. Research work in preparing future teachers-philologists for communication in volunteer activities

The article reveals the potential of scientific research in preparing future philology teachers for communication in volunteer activities. Scientific research work in this perspective involves the analysis by students of sources about volunteering, the experience and achievements of volunteers, contributes to the development of language knowledge, communication skills, and readiness to form communicative competence in people of different ages. It is in the process of this work that future bachelors of philology master the ability to communicate during collective scientific research, the skills to involve schoolchildren in team interaction. Ensuring a high level of training of students for communication during volunteer activities seems appropriate given the following requirements: the formation of language knowledge of the state and foreign languages; activation of skills in receptive and productive types of speech activity; development of skills to express themselves clearly and logically, taking into account ethical norms and traditions that exist in a particular language; formation of the ability to interact on the basis of common goals, sociability, mutual understanding; mastering information of a regional nature; development of professional competence of philologists. A three-level system of research tasks was developed, where analytical and informational tasks oriented students to search for sources in different languages about famous volunteers, communication problems in volunteering and the best approaches to solving them. Productive and methodological tasks involved the development of educational activities to form a culture of communication in people of different ages, the creation of programs of quizzes to familiarize all interested persons with the traditions of different peoples, the achievements of their culture, interesting historical facts. Practical and implementational tasks were aimed at implementing the proposed activities and methodological techniques in secondary education institutions, volunteer centers. Also significant was the students' orientation to conducting stages of experimental pedagogical research, which allowed them to assess the quality of independently developed programs of educational activities to improve communication and cooperation.

Key words: research, work, volunteer, activity, teacher, philologist, communication, educational institution.

Н. О. Сергієнкостарший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТНО-ТЕКСТОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

Основна ідея концепції вищих навчальних закладів полягає у підготовці компетентних, кваліфікованих майбутніх фахівців відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможних на ринку праці та компетентних у всіх відповідних галузях. Іншомовна освіта включає концепцію гармонізації освітніх парадигм, суб'єктно-особистісного та компетентісно-орієнтованого підходів до розвитку іншомовних освітніх компетенцій студентів, які виводять його на рівень саморегуляції, принципи інтеграції та використання досягнень педагогіки, лінгвістики та лінгводидактики. Проблема дослідження має такий вигляд: яким є зміст та умови застосування проектно-текстової технології на базі інтегративності використання досягнень педагогіки, лінгвістики та лінгводидактики. Розкрито концептуальні засади проектно-текстової технології як засобу професійної саморегуляції в іншомовній освіті студентів ЗВО. Сформовано критерії технологічності педагогічного процесу, на основі яких визначено проектно-текстову технологію як суб'єктно-особистісну послідовну діяльність співробітництва педагога та студента, що характеризується системністю, науковістю, структурою, процесуальністю, відтворюваністю результатів і такою, що гарантує студентам успішне досягнення мети. Змістовним компонентом технології стає текст, що реалізується в процесі навчання за допомогою принципу текстоцентризму. Схарактеризовано, що компетенція – це потенційна, відкрита до подальшого розвитку та вдосконалення якості особистості, пов'язаної з її здібностями, демонстрацією, володінням, відстеженням, осмисленням, критичною оцінкою інформації, одержуваними під час просування по індивідуально-освітньої траєкторії на основі базових знань, умінь, навичок. Розроблено класифікацію іншомовних освітніх компетенцій, яка включає мовні, мовленнєво-діяльнісні та текстові. Визначено професійну саморегуляцію як властивість особистості та її здатність отримати якісний результат системи самоосвіти, будучи суб'єктом навчальної діяльності. Розглянуто проектно-текстову технологію як системність. Виявлено, що проектно-текстова технологія має три чіткі структури – проектна частина, текстова частина та електронний технологічний портфель. Електронний технологічний портфель розуміється як сукупність інструктивних матеріалів, необхідних для освоєння проектно-текстової технології.

Ключові слова: проектно-текстова технологія, класифікація іншомовних освітніх компетенцій, проектна частина, текстова частина, електронний технологічний портфель, засіб професійної саморегуляції.

Актуальність дослідження. У наші дні педагоги ефективно розробляють методологію особистісно орієнтованої освіти, яку часто спрощено трактують як інновацію, пов'язану лише зі зміною ставлення до того, хто навчається, і зачіпає лише сферу взаємодії та систему відносин з ними. Одночасно на основі когнітивно-синергетичної концепції пропонується і вибудовується суб'єктно-особистісний підхід в освіті, який конструює і апробує конкретні особистісно-орієнтовані освітні технології, що могли б стати основою нової дидактики. Це – дидактика особистісно-орієнтованих технологій, яка стосується здібностей студента, його індивідуальних пізнавальних стратегій, ціннісних орієнтирів, особистісного смислу і Я-концепції.

Модель побудови такої освіти включає технології організації особистісно-орієнтованого уроку, які мають використовувати різнорівневий

підхід (різний рівень складності програмного матеріалу); диференційований підхід (виділення групи студентів за знаннями, здібностями, типом освітнього закладу); індивідуальний підхід (розподіл студентів за однорідними групами); суб'єктно-особистісний підхід (використання суб'єктного досвіду для розвитку індивідуальних пізнавальних стратегій як поняття проміжного між діяльністю і здібностями).

Сучасна особистісно-орієнтована парадигма освіти теоретично, у вигляді складових її підходів, таких як: особистісно-культурологічний підхід, дидактико-розвивальний підхід, особистісно-диференційований підхід, компетентісно-орієнтований підхід, суб'єктний підхід. Перелічені інноваційні підходи, що представляють особистісно-орієнтовану парадигму освіти не відкидають звернення до інформаційно-знаннєвої парадигми освіти, оскільки ця парадигма є базо-

вою для набуття, а потім перетворення знань, умінь, навичок на здібності, володіння або досвід тих, хто навчається, що розвиває особистісні та професійні компетенції студентів.

Саме гармонізація використання вищезазначених парадигм і підходів у процесі розвитку компетенцій не тільки дасть змогу студента, на наш погляд, відповідати попиту ринку праці та роботодавців, постійно удосконалюючи свій професійний розвиток. У той час як, за експертними оцінками освітніх програм ЗВО, не дають мінімального набору навичок, компетенцій, необхідного для професійного розвитку та самовдосконалення, оволодіння процесом професійного самовдосконалення не має досі однозначного теоретичного та технологічного обґрунтування.

Іншомовна освіта, організована за допомогою запропонованої нами проектно-текстової технології, включає концепцію гармонізації освітніх парадигм, суб'єктно-особистісного та компетентісно-орієнтованого підходів до розвитку іншомовних освітніх компетенцій студентів, які виводять його на рівень саморегуляції, принципи інтеграції та використання досягнень педагогіки, лінгвістики та лінгводидактики і принцип текстоцентризму в застосуванні до змісту навчання, покликане стати засобом відповіді на актуальні педагогічні питання, окреслені вище.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Педагогічна наука представляє низку технологій, що сприяють поліпшенню якості освіти, пов'язаних з особистісно-орієнтованою освітою (І.А. Зязюн, О.В. Сухомлинська, Т.Ф. Марчук, Ю.В. Огарь, С.Л. Яценко, І.А. Колесникова, Г.О. Шишкін, М.В. Гриньова, Н.В. Ромашева, Ю. Підборський та ін.); педагогічним проектуванням (І.П. Радомський, В. Моляко, А.Д. Цимбалару, Т.Б. Гуменюк, С.Г. Мельничук, Т.В. Батієвська, Т.О. Пушкарьова та ін.); самовдосконаленням, що приводить до саморегуляції (О.Й. Фурс, С.В. Грищенко, М.В. Гриньова, А.М. Килівник, О.О. Лазуренко, З.О. Романець та ін.); побудовою і вибором індивідуальної траєкторії навчання (С. Алексєєва, Н.А. Тарасенкова, Л.В. Задорожна-Княгиницька, В.А. Дворник, Т.Ю. Осипова та ін.); модульною організацією навчання (В.П. Беспалько, В.К. Буряк, О.А. Буравський, В.В. Сидоренко, С.П. Бондар, О.В. Баранова, О.М. Василенко, В.В. Сидоренко та ін.); індивідуалізацією викладацької праці (О.М. Топузов, Л.В. Кондрашова, М.П. Вовк), і підходів, що включають компетентісний підхід (С.А. Мамиченко, О.В. Литовченко, Л.А. Гуцан, Р.О. Винничук, К.В. Рудніцька). Проте за межами доволі представницького списку перелічених вище досліджень залишилася низка важливих моментів. Загалом, вивчення стану питання, пов'язаного з темою дослідження, дало змогу розкрити такі суперечності між:

– необхідністю послідовної реалізації суб'єктно-орієнтованої парадигми іншомовної освіти і фактичним застосуванням інформаційно-знаннявої парадигми у вивченні іноземних мов;

– перспективністю використання нових технологій, що виводять на саморегуляцію студентів, які здобувають вищу освіту та організацією іншомовної освіти за застарілими моделями;

– ефективністю розробленого в педагогіці тексто-центричного підходу до навчання іноземної мови для спеціальних цілей з метою оптимізації потенціалу особистості та відсутністю використання концептуально-системного навчання студентів на автентичних і навчальних текстах з метою саморегуляції особистості.

Мета статті. Виявлені суперечності дали змогу визначити тему дослідження: «Концептуальні засади проектно-текстової технології як засобу професійної саморегуляції в іншомовній освіті студентів ЗВО». Проблема дослідження має такий вигляд: яким є зміст та умови застосування проектно-текстової технології на базі інтегративності використання досягнень педагогіки, лінгвістики та лінгводидактики.

Виклад основного матеріалу. Науково-теоретичну базу для розроблення проектно-текстової технології як засобу професійної саморегуляції в іншомовній освіті студентів складає концепція гармонізації парадигм освіти, суб'єктно-особистісний підхід у рамках особистісно-орієнтованого та компетентісно-орієнтованого підходів, заснованого на індивідуалізації та диференціації навчання; що виводить студента на рівень професійної саморегуляції.

Доведено, що перед сучасною вищою школою нині стоїть проблема конструювання та апробації конкретних особистісно-орієнтованих освітніх технологій, які могли б стати основою нової дидактики. Стара дидактика пов'язана зі знаннями, уміньми, навичками, а нова – зі здібностями, пізнавальними стратегіями, ціннісними орієнтирами, особистісними смислами. Зміст освіти за такого підходу засвоюється не шляхом передачі інформації людині, а в процесі її власної активної, самостійно спрямованої діяльності, що збігається з її мотивами та потребами. Тоді результатом вищої професійної освіти має стати готовність випускника до соціальної та професійної діяльності на основі саморозвивального навчання, організованого за допомогою нової технології.

Сформулюємо критерії технологічності педагогічного процесу, на основі яких визначено нашу технологію як суб'єктно-особистісну послідовну діяльність співробітництва педагога та студента, що характеризується системністю, науковістю, структурою, процесуальністю, відтворюваністю результатів і такою, що гарантує студентам успішне досягнення мети [1, с. 11]. Змістовним компо-

нентом технології стає текст, що реалізується в процесі навчання за допомогою принципу текстоцентризму. Принцип текстоцентризму полягає в побудові іншомовного освітнього процесу на серії текстів (навчальних та автентичних та вузькоспеціальних), що становлять змістовну частину проектно-текстової технології, стик інформації яких формує професійну компетентність студентів, виводячи їх на рівень саморегуляції [4, с. 29].

Опановуючи способи кодування та декодування професійно-значущої інформації, студент набуває нових якостей особистості в результаті такої послідовності етапів освітнього процесу, пов'язаних із формуванням професійної компетентності:

1) індиферентний для того, хто навчається, текст поза освітнім процесом;

2) текст, що існує в освітньому процесі, до якого прикладається тексто-центричний принцип, що наповнюється особистими смислами; Текстоцентричний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток мовленнєвих умінь та навичок на текстовій основі. Цей підхід визначає текст як комунікативну одиницю, що має власну структуру і характеризується такими основними ознаками, як зв'язність, завершеність, інформаційність тощо;

3) текст у процесі саморозвитку. Саморозвиток є процесом, який включає в себе зусилля людини покращити свої здібності, навички, знання та інші аспекти своєї особистості. Це не лише питання навчання і пізнання нового, але й процес збагачення своїх внутрішніх ресурсів та розвитку як особистості.

Саме на цих текстах розвиваються іншомовні освітні та професійні компетенції студента.

Компетенція – це потенційна, відкрита до подальшого розвитку та вдосконалення якості осо-

бистості, пов'язаної з її здібностями, демонстрацією, володінням, відстеженням, осмисленням, критичною оцінкою інформації, одержуваними під час просування по індивідуально-освітньої траєкторії на основі базових знань, умінь, навичок. Компетентність – це сукупність володіння особистісно-ціннісними якостями, що свідчать про професійну або навчальну спроможність студента, що дає змогу останньому скласти свій власний маршрут кар'єрного зростання [7, с. 25].

Ці визначення показують шлях просування студентів від володіння компетенціями функціонера до оволодіння компетенціями дослідника, які в застосуванні до іншомовної освіти призначені для розвитку професійної компетентності студента, оволодіння взаємопов'язаними видами мовленнєвої діяльності та продукування вторинних текстів. На основі виокремлених іншомовних освітніх компетенцій (Таблиця 1) розроблено навчально-методичний комплекс, який розвиває компетенції володіння проектно-текстовою технологією.

Такий комплекс є єдиною дидактичною побудовою, призначеною для розвитку професійної компетентності студентів на основі оволодіння взаємопов'язаними видами мовленнєвої іншомовної діяльності та самостійного продукування вторинних текстів, що представляють змістовний контент, організований на принципі текстоцентризма. Даний комплекс може забезпечити студентів досвідом самостійного вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії, тобто, персонального шляху реалізації особистісного потенціалу. Тоді, з нашої точки зору, ефективний шлях просування студента до професійної саморегуляції включає послідовність етапів такого роду: професійне самовдосконалення через безперервну освіту до самоосвіти, самостійності, заснованої

Таблиця 1

Класифікація іншомовних освітніх компетенцій

Мовні	Мовленнєво-діяльнісні	Текстові
- Онологічні; - Орфографічні; - Орфоепічні; - Лексичні: - володіння тематичним репертуаром; - уміння використовувати розмовні вираження; - здатність робити лексичні заміни; - володіння технікою еквівалентних заміни. Граматичні: - орієнтування в елементах, категоріях, класах, структурах, відносинах; - володіння аналізом на рівні речення/тексту.	- Володіння технологіями читання; - Уміння вести діалог; - Володіння технікою полілогу; - Демонстрування результатів аудіювання; - Здатність реагувати на прийняте повідомлення; - Осмислення прийнятої інформації; - Уміння грамотно викласти інформацію рідною та іноземною мовами (переклад, реферат, анотація, резюме, доповідь, виступ); - Уміння критично оцінити отриману інформацію (опис, пояснення, аргументація, міркування, перспективність).	- Володіння проектно-текстовою технологією; - Уміння визначити жанр; - Уміння визначити тип: - побутовий; - офіційний; - загально-науковий; - загально-технічний; - загально-лінгвістичний; - військовий; - вузькопрофільний; - Аналіз засобів організації; - Співвіднесення назви та змісту; - Виділення основної ідеї; - Розпізнавання деталей; - Визначення кола проблем /епістем; - Уміння продукувати вторинний текст; - Уміння відстежувати нові професійно-ноцільові тексти.

на творчому типі діяльності того, хто навчається, до самостійної професійної роботи як потреби заповнити інформаційний вакуум, зумовленої такою психологічною детермінантною ознакою, як саморегуляція [2, с. 74].

Кінцевим етапом цього ланцюжка стає саморозвиток. Проведений аналіз дозволив нам визначити професійну саморегуляцію як властивість особистості та її здатність отримати якісний результат системи самоосвіти, будучи суб'єктом навчальної діяльності, що вибудовується студентом згідно з самостійно розробленою програмою навчання за певною технологією досягнення високого рівня професійної компетентності у форматі саморозвитку.

Розглядаючи характеристики технології, використовуючи вищезгадані критерії технологічності, можемо назвати такі її якості та властивості.

1. Проектно-текстова технологія має системність, оскільки являє собою комплексну й цілісну систему, що включає певну змістовну структуру, концепції, підходи та процеси.

2. Проектно-текстова технологія має науковий характер, оскільки заснована на концепціях гармонізації освітніх парадигм, індивідуалізації та диференціації навчання; підходах компетентнісно-орієнтованого розвитку особистості та способів її саморегуляції; на принципах інтегративності педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики та текстоцентризму в організації змістовного компонента в навчанні.

3. Проектно-текстова технологія виявляє три чіткі структури – проектна частина, текстова частина та електронний технологічний портфель.

Проектна частина включає такі логічно взаємопов'язані, варіативні, алгоритмізовані компоненти: вибір теми, складання бібліографічного списку літератури, визначення мети та завдання, розробка теми за допомогою плану, глосарію, тезаурусу; визначення термінів подання та форми мовленнєвого продукту; оформлення мовленнєвого продукту згідно зі стандартами з бібліотечної справи. Текстова частина, заснована на принципі текстоцентризму, реалізується в структурі такого виду: алгоритм роботи з текстом на основі різних видів читання та способів акцентуації сенсу іншомовної інформації, карти ідей тексту та кластерного методу (методів асоціативного письма), логіки виявлення лексичних взаємозв'язків тексту, відбору особистісно-значущого змісту інформації на основі епістем, термінів, тезаурусу, глосарію. [3, с. 69]. Електронний технологічний портфель розуміється як сукупність інструктивних матеріалів, необхідних для освоєння проектно-текстової технології.

4. Проектно-текстова технологія характеризується процесуальністю, оскільки проектна діяльність включає послідовну реалізацію п'яти етапів проекту, у результаті чого студенти ефективно

опановують компетенції володіння проектно-текстовою технологією та іншомовні освітні компетенції, якість яких можна прогнозувати залежно від діагностованого в результаті моніторингу рівня професійної саморегуляції студента.

П'ять етапів реалізації проекту можна уявити таким чином:

- читання циклу теоретичних лекцій викладачем про зміст і компоненти проектно-текстової технології та умови її реалізації;

- здійснення парної взаємодії викладача та студента, щодо оволодіння інструктивними орієнтирами, що становлять електронний технологічний портфель;

- реалізація проекту згідно з його картою за однією і тією ж схемою всіма учасниками під керівництвом викладача та підготовка до закінчення навчальної конференції;

- проведення індивідуального проекту під час парної взаємодії викладача і студента, за особистісно значущою теми; результатом індивідуальної проектної діяльності стає вербальний текст або методичний посібник у вигляді глосарію чи тезаурусу на основі підмови іншомовного тексту;

- самостійне виконання проектної діяльності з метою підготовки до студентської науково-практичної конференції, написання курсових робіт, підготовки екзаменаційного питання на засадах саморегуляції (самокерівництва).

Проектно-текстова технологія схильна до застосування системи зворотного зв'язку, оскільки отримані в результаті продукти мовленнєвої діяльності студентів (доповіді, реферати, статті, есе, виступи тощо) демонструють їхню різну якість, піддаються порівнянню в результаті рефлексії з ідеальним еталоном викладача, або ж самого студента, або іншої особи, компетентної в цій сфері, і залишають можливість коригування всіх системних компонентів цієї технології [6, с. 23].

Електронний технологічний портфель студента, який вивчає іноземну мову за проектно-текстовою технологією, розуміється нами як сукупність інструктивних орієнтирів вибору потрібної теоретичної інформації щодо виконання кожного з позначених компонентів у вигляді алгоритму, карти ідей тексту, асоціативного письма, способу визначення текстових лексичних логічних зв'язків, епістем (концептуальної теми), тезаурусу та глосарію. Електронний технологічний портфель відрізняється від загально-прийнятого розуміння електронного портфеля. Це не портфель робіт, не портфель відгуків, не портфель документів. Електронний технологічний портфель містить опис послідовності практичних кроків виконання проектно-текстової технології на основі викладеної теорії. Цей портфель оптимальний з метою отримання позитивних результатів, оскільки зведення технологічного електронного портфеля програмує

позитивний результат за умови його послідовного і точного виконання. Апробовано, а потім самостійно реалізовано студентами компоненти та структура проектно-текстової технології у практичному навчальному процесі з іноземної мови.

Порівняльна характеристика творчих умінь студентів за проектно-текстовою технологією та без неї продемонструє зростання відсотків за сімома досліджуваними вміннями – вміння актуалізувати знання для розроблення проекту; – вміння актуалізувати способи діяльності щодо досягнення мети проекту; – вміння складати алгоритм роботи з текстом; – вміння коригувати свої дії, знаходячи потрібний інструктивний орієнтир; – вміння співвідносити результат із поставленою метою; – вміння справлятися із завданнями з добору змісту; – вміння добувати інформацію для мовленнєвих творів [5].

Висновок. Проектно-текстова технологія розуміється і реалізується як суб'єктно-особистісна послідовна діяльність співпраці педагога та студента, що виводить студента на рівень професійної саморегуляції та заснована на концепції гармонізації освітніх парадигм, компетентісно-орієнтованому підході до розвитку особистості, принципі інтегративності педагогіки, лінгвістики та лінгводидактики та принципі текстоцентризму в організації змістовного іншомовного компонента навчання. Професійна саморегуляція проявляється як властивість особистості та її здатність отримати якісний результат системи самоосвіти, будучи суб'єктом навчальної діяльності, що відбувається студентом згідно з самостійно розробленою програмою навчання за певною технологією досягнення високого рівня професійної компетентності у форматі саморозвитку. Проектно-текстова технологія має трикомпонентну структуру: проектна частина, текстова частина та електронний технологічний портфель. Проектна частина включає такі логічно взаємопов'язані, варіативні, алгоритмізовані компоненти: вибір теми, складання бібліографічного списку літератури, визначення мети та завдання, розробка теми за допомогою плану, глосарію, тезаурусу; визначення термінів подання та форми мовленнєвого продукту; оформлення мовленнєвого продукту згідно зі стандартами з бібліотечної справи. Текстова частина, заснована на принципі текстоцентризму та реалізується в структурі такого виду: алгоритм роботи з текстом на основі різних видів читання та способів акцентуації смислу іншомовної інформації, карти ідей тексту та кластерного методу (методів асоціативного письма), логіки виявлення лексичних взаємозв'язків тексту, відбору особистісно-значущого змісту інформації на основі епістем, термінів – тезаурусу/глосарію. Дані структури проектно-текстової технології об'єднані електронним технологічним портфелем, оскільки він містить інструктивні орієнтири для реалізації

кожного з компонентів проектно-текстової технології в цілому. Проектно-текстова технологія в ході своєї реалізації в навчальному процесі являє собою як обов'язкову умову послідовну реалізацію п'яти етапів проекту. Проектно-текстова технологія виводить студента на рівень професійної саморегуляції за рахунок розвитку іншомовних освітніх компетенцій, що представляють мовні, мовленнєво-діяльні та текстові компетенції,

Список використаної літератури:

1. Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема // Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. С. 8–15.
2. Водолазська О.О. Саморегуляція у професійному становленні майбутнього фахівця "Наука і освіта", Психологія – Psychology № 5, 2016 72–77.
3. Галаєвська Л. В. Текстоцентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок та його реалізація в підручнику української мови / Л. В. Галаєвська // Проблеми сучасного підручника. 2017. Вип. 19. С. 68–79. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2017_19_10
4. Любецька В. В. Текстоцентризм як основний принцип навчання для іноземних студентів гуманітарних спеціальностей (В. В. Любецька, Ю. Г. Шахіна) Мова. 2022. № 37. С. 27–31. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mova_2022_37_6
5. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. монографія / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, Г. М. романова, М. М. Шимановський та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир: «Полісся», 2019. 208 с.
6. Филипська В. І. Види зворотного зв'язку між викладачем та студентом у процесі вивчення іноземної мови. Методика та специфіка викладання іноземних мов у закладах вищої освіти: матеріали Всеукраїнської науково-методичної заочної конференції (7 грудня 2020 р.). Київ: НАНГУ, 2020. С. 22–25.
7. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. : у 2-х ч. 2011. Вип. 69. Ч. 1. С. 23–29.

Serhiienko N. Conceptual bases of project-text technology as a means of professional self-regulation in foreign language education of University students

The main idea of the concept of higher education institutions is to train competent, qualified future specialists of the appropriate level and profile, competitive in the labour market and competent in all relevant fields, Foreign language education includes the concept of harmonisation of educational paradigms, subjective and personal and competence-based approaches to the development of students' foreign language educational competences which bring them to the level of self-regulation, the principles of integration and use of the achievements of pedagogy, linguistics and linguodidactics / The research problem is as follows: what are the content and conditions for applying project-text technology on the basis of integrative use of the achievements of pedagogy, linguistics and linguodidactics. The conceptual foundations of project-text technology as a means of professional self-regulation in the foreign language education of university students are revealed. It is formed the criteria for the technological nature of the pedagogical process on the basis of which the project-textual technology is defined as a subjective and personal consistent activity of cooperation between a teacher and a student, characterized by systematicity, scientificity, structure, proceduralism, reproducibility of results and guaranteeing students' successful achievement of the goal. The content component of the technology is the text which is implemented in the learning process using the principle of text centrality. It is characterized that competence is a potential, open to further development and improvement quality of a personality associated with its abilities, demonstration, possession, tracking, comprehension, critical evaluation of information obtained during the progression along an individual educational trajectory on the basis of basic knowledge, skills, abilities. It is developed the classification of foreign language educational competences which includes language, speech and textual competences. Professional self-regulation is defined as a property of the individual and his/her ability to obtain a qualitative result of the self-education system as a subject of educational activity, the project-textual technology is considered as a system. It is found that project-text technology has three clear structures – project part, text part and electronic technology portfolio. The electronic technology portfolio is understood as a set of instructional materials necessary for mastering the project-text technology.

Key words: project-text technology, classification of foreign language educational competences, project part, text part, electronic technology portfolio.

УДК 378.093.5.011.3-051:373.2-056.2/[3]:[005.336.3:613]
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.23>

С. В. Сиваш

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

Н. В. Вахняк

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

Л. С. Овдієнко

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А 2 Дошкільна освіта
Запорізького національного університету

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Статтю присвячено аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з урахуванням здоров'язбережувального підходу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та визначенню шляхів вдосконалення педагогічної освіти в цьому напрямі.

Наголошується на тому, що у сучасних умовах реформування освіти України, особливого значення набуває здоров'язбережувальна парадигма в педагогіці, особливо в контексті інклюзивної освіти. Здоров'я дітей, зокрема тих, які мають особливі освітні потреби, розглядається як найвища соціальна цінність і ключовий орієнтир діяльності фахівців дошкільної галузі. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, яка має бути зорієнтована не лише на формування професійних компетентностей, а й на розвиток здоров'язбережувальної культури, світогляду та практичної готовності до створення сприятливого інклюзивного середовища.

Визначено, що здоров'язбережувальна спрямованість професійної підготовки полягає в цілісному підході до формування у вихователів здатності підтримувати, зберігати та зміцнювати фізичне, психічне та соціальне здоров'я дітей. Це особливо важливо у роботі з дітьми з ООП, які часто мають супутні порушення в розвитку, обмежені можливості у спілкуванні, пізнавальній діяльності, моторній сфері, емоційно-вольовій регуляції тощо. Для ефективної роботи з такими дітьми необхідна не лише глибока спеціалізована підготовка, але й чітке усвідомлення педагогом власної ролі як носія здоров'язбережувальної культури.

Автором обґрунтовано: одним із ключових напрямів у структурі підготовки майбутнього вихователя є формування у нього компетентності щодо створення здоров'язбережувального освітнього середовища. Це включає організацію безпечного фізичного простору, підтримку психоемоційного благополуччя вихованців, профілактику професійного вигорання педагогів, запобігання дискримінації та булінгу, розвиток партнерської взаємодії з батьками та іншими учасниками освітнього процесу.

Здоров'язбережувальна діяльність вихователя в ЗДО з інклюзивною формою навчання потребує володіння сучасними технологіями, методиками корекційного та розвивального впливу. Майбутній педагог має бути не лише виконавцем освітніх програм, а й активним творцем умов, у яких кожна дитина відчуває себе прийнятою, зрозумілою, захищеною. Здоров'я дитини в такому контексті розглядається не лише як відсутність хвороб, а як здатність до повноцінного функціонування у соціальному середовищі.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, соціально-емоційне благополуччя, діти з особливими освітніми потребами, майбутні вихователі ЗДО.

Постановка проблеми. Джерелом повноцінного життя та основою благополуччя особистості є здоров'я, складовими якого виступають духовне, психічне, соціальне, фізичне здоров'я. Від цих

складових залежить якісне життя як дорослих, так і підростаючого покоління українців.

Сучасна система дошкільної освіти дедалі більше орієнтується на інклюзивне навчання,

що вимагає від майбутніх вихователів високого рівня професійної підготовки, особливо у сфері здоров'язбереження. Формування здоров'язбережувальної компетентності є необхідною умовою ефективної роботи з дітьми, зокрема з тими, хто має особливі освітні потреби. Професійна діяльність у сфері дошкільної освіти стає дедалі складнішою, оскільки педагог має поєднувати функції вихователя, медіатора, консультанта, а іноді навіть психолога.

Підвищення ефективності навчання студентів педагогічних спеціальностей була і є актуальною проблемою діяльності вищих навчальних закладів, тому система освіти є тією важливою структурою, де формується активна життєва позиція щодо збереження і зміцнення здоров'я, як власного, так і оточуючих, де закладаються основи здорового способу життя особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний інтерес становлять наукові праці дослідників, у яких частково відображено деякі аспекти окресленої проблеми:

- створення здорових умов навчання та розвитку у закладах освіти та виховання здорової дитини розглядалися багатьма представниками зарубіжної та вітчизняної педагогічної науки (Я. А. Каменський, П. Лесгафт, Д. Локк, Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Ф. Фребель, П. Юркевич та ін.);

- теоретико-методологічні основи розвитку, зміцнення і збереження здоров'я відображено у психолого-педагогічних дослідженнях (М. Амосов, Г. Апанасенко, О. Скрипченко, Л. Долинська та ін.);

- питання педагогічної та вікової психології, вплив різних факторів на формування особистості дитини, враховуючи психологічний, фізіологічний, психічний розвиток дітей та емоційно-вольову сферу досліджували такі науковці, як: Г. Ващенко, Є. Калітєвська, Г. Олпорт, А. Петровський, К. Роджерс, М. Ярошевський, К. Юнг та ін.;

- педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності студентів, особливості формування їх культури здоров'я, умови ефективного здійснення оздоровчого впливу фізичного виховання на студентів вивчали Д. Воронін, А. Домашенко та ін.;

- педагогічні умови функціонування технології формування культури здоров'я молоді та реалізацію здоров'язбережувальних технологій у системі підготовки студентів розкрито у працях С. Кириленко, Ю. Драгнева та ін.

Спираючись на аналіз бази досліджень присвячених вищезгаданому питанню, визначено, що проблемі здоров'язбережувальної спрямованості професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми з ОПП відведено недостатньо уваги.

Мета статті – проаналізувати особливості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з урахуванням здоров'язбережувального підходу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та визначити шляхи вдосконалення педагогічної освіти в цьому напрямі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні вихователь не лише організатор освітнього процесу, а й активний учасник формування здоров'язбережувального середовища, що враховує індивідуальні потреби кожної дитини. У контексті інклюзії це питання набуває особливої актуальності, адже діти з особливими освітніми потребами часто мають потребу у спеціально організованому освітньому та реабілітаційному просторі. Професійна підготовка педагогів повинна охоплювати широкий спектр компетентностей: когнітивні, психоемоційні, комунікативні, діагностичні, здоров'язбережувальні, проєктувальні тощо.

Теоретичні засади здоров'язбережувального підходу у професійній підготовці вихователів розкривається через здоров'язбережувальну компетентність, яка передбачає знання основ здорового способу життя, психолого-педагогічні вміння та навички, необхідні для збереження та зміцнення здоров'я дітей у процесі освітньої взаємодії.

Саме поняття здоров'язбережувальної компетентності педагога розкривається у такому визначенні: «інтегральна якість особистості, що базується на інтеграції знань і досвіду та виявляється в здатності до діяльності щодо збереження здоров'я в освітньому середовищі» [7, с. 109–111].

Як зазначає Н. Бібік, «здоров'язбережувальні технології в освіті – це системи заходів, спрямованих на збереження, підтримання та розвиток здоров'я суб'єктів освітнього процесу» [2, с. 37]. Крім того, здоров'язбережувальний підхід інтегрує принципи гуманізації, індивідуалізації, диференціації та партнерства.

Професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО має деякі особливості, що враховують і роботу з дітьми з ОПП. Майбутній вихователь має бути готовим до реалізації індивідуального підходу, адаптації освітнього середовища та співпраці з фахівцями різного профілю (дефектологами, логопедами, психологами). Як зазначає І. Бех, «індивідуалізація педагогічного впливу передбачає врахування не лише фізичних, а й психоемоційних і соціокультурних особливостей дитини» [1, с. 45]. Підготовка майбутніх вихователів має відбуватись у міждисциплінарному контексті, включаючи елементи медицини, психотерапії, нейропсихології.

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх вихователів ЗДО у вищих навчальних закладах має здійснюватися на домінуючих засадах.

Програми професійної підготовки мають включати дисципліни, що формують навички роботи в інклюзивному середовищі, ознайомлюють з особливостями психофізичного розвитку дітей з ООП. Як зазначає О. Савченко, «ефективність освітнього процесу багато в чому залежить від готовності педагога до співпраці, емпатії та толерантного ставлення до особистості дитини» [5, с. 52].

Підготовка майбутніх вихователів повинна передбачати комплексне опанування знаннями з медико-біологічних, психолого-педагогічних, соціальних дисциплін, формування практичних умінь адаптації освітнього процесу до потреб кожної дитини. У цьому контексті важливу роль відіграє впровадження змістових модулів з основ інклюзивної педагогіки, валеології, логопедії, ерго-терапії, спеціальної психології тощо. Важливо також забезпечити інтеграцію здоров'язбережувального компоненту в усі фахові дисципліни, що вивчаються у педагогічних закладах вищої освіти.

Особлива увага приділяється формуванню професійної рефлексії у студентів як механізму осмислення та переосмислення власного ставлення до здоров'я, способу життя, особливостей освітньої взаємодії з дітьми з ООП. Через практичні завдання, тренінгові форми навчання, залучення до волонтерської діяльності, взаємодію з інклюзивними установами здійснюється підготовка вихователя до реальної педагогічної діяльності в умовах різноманітності дитячого розвитку.

У процесі професійної підготовки майбутніх вихователів важливо формувати у них здатність до командної взаємодії з іншими спеціалістами: психологами, дефектологами, логопедами, соціальними працівниками, лікарями. Такий міждисциплінарний підхід забезпечує цілісне бачення потреб дитини та сприяє створенню індивідуальної траєкторії розвитку, що відповідає її можливостям і особливостям.

Варто наголосити й на необхідності формування в студентів ціннісного ставлення до здоров'я – як власного, так і здоров'я вихованців. Педагог, який не дбає про власне фізичне та психоемоційне благополуччя, не може повною мірою забезпечити реалізацію здоров'язбережувальних принципів у роботі з дітьми. Тому освітні програми мають включати компоненти, спрямовані на розвиток стресостійкості, емоційного інтелекту, саморегуляції, усвідомленого ставлення до здорового способу життя.

Важливим фактором у підготовці майбутніх фахівців з дошкільної освіти є формування знань про створення здоров'язбережувального освітнього середовища, оскільки створення безпечного, комфортного, стимулювального до розвитку середовища є ключовим завданням вихователя. За словами Б. Шияна, «Освітній простір дошкільного закладу має стати ресурсом здоров'я

дитини, а не лише місцем для передачі знань» [6]; на думку О. Каплун здоров'язбережувальне середовище те, «в якому дитині приємно безпечно знаходитися, що стимулює діяльність і розвиток, забезпечує комфортні умови формування здоров'я і є оптимальними для її зростання» [3, с. 300]. Важливу роль відіграє організація рухової активності, режиму дня, емоційного клімату в групі. Також необхідно враховувати потреби дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату – відповідне обладнання, корекційні методики та просторова організація приміщення є обов'язковими компонентами.

Невід'ємною частиною здоров'язбережувальної спрямованості професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми з ООП є практична підготовка та інтеграція теоретичних знань. Виробнича практика повинна бути зорієнтована на роботу в інклюзивних закладах, де майбутні вихователі можуть закріпити знання та відпрацювати навички взаємодії з дітьми з ООП, адже справжня готовність до професійної діяльності формується через практичну діяльність. У межах практики слід організовувати спостереження, аналіз кейсів, розробку індивідуальних планів розвитку дітей.

Важливою складовою професійного навчання майбутніх вихователів ЗДО є міждисциплінарна взаємодія, яка реалізується в успішній підготовці, яка передбачає залучення знань з медицини, психології, соціальної педагогіки. Це дозволяє формувати комплексне бачення проблеми та ефективно діяти в ситуаціях, що вимагають нестандартних рішень. С. Курінна зазначає: «ефективна допомога дитині з особливими потребами можлива лише за умови системної взаємодії фахівців» [4, с. 67]. Також важливою є співпраця з батьками, які виступають партнерами у створенні індивідуальної освітньої траєкторії.

Неабияку роль у становленні майбутнього педагога, вихователя ЗДО відіграє формування особистісних якостей студентів у процесі професійної підготовки. Окрім знань, вихователь має володіти високим рівнем емпатії, відповідальності, стресостійкості. Ці якості забезпечують психологічну безпеку дитини та сприяють формуванню довірливих стосунків, адже найважливішим чинником впливу на розвиток дитини є особистість педагога. Підготовка майбутніх вихователів має включати елементи самопізнання, тренінги з розвитку соціально-емоційного навчання, рефлексивні практики.

Не тільки особистісні якості, зміст освіти, але й здоров'язбережувальні технології освітнього середовища вищого навчального закладу відіграють домінуючу роль у формуванні здоров'язбережувальної спрямованості професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи

з дітьми з ООП. Це і оздоровчі технології для зміцнення здоров'я сучасних студентів (фізичне навантаження, тренінги психологічної спрямованості та соціально-емоційного благополуччя, профілактика шкідливих звичок, створення сприятливого навчального середовища, участь студентів у спортивно-масових заходах вищого навчального закладу, відвідування спортивних секцій тощо); технології, які контролюють відповідність фізичного та навчального навантаження студентів, що відповідають їх реальним можливостям; технології, які направлені на раціональну організацію освітнього процесу майбутніх педагогів ЗДО; технології, які відповідають за безпечне перебування, навчання та трудову діяльність студентів у ВНЗ.

Багатоманітність зазначених технологій спрямовують на визначення головних чинників, які стають на перешкоді здоровому способу життя молоді і, які варто враховувати при організації професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО:

- відсутність наразі належного рівня розвитку культури здоров'я в Україні, низький рівень санітарно-профілактичних заходів;

- негативний вплив шкідливих факторів навколишнього середовища (забруднені водні ресурси, атмосфера; негативний вплив засобів масової інформації);

- недосконалість нормативно-правової бази забезпечення функціонування системи охорони здоров'я населення України;

- ведення нездорового способу життя (неправильне харчування, недостатня фізична активність, порушення режиму сну (недовготривалий або нерегулярний сон, нічне навчання));

- шкідливі звички (куріння, алкоголь, наркотичні та психотропні речовини);

- психологічне навантаження та стрес, особливо викликані подіями війни в Україні (високі навчальні вимоги, іспити, дедлайни; соціальний тиск, конкуренція, тривога через майбутнє, самотність, депресія, емоційне вигорання);

- незахищені сексуальні стосунки (інфекції, що передаються статевим шляхом, незапланована вагітність, брак сексуальної освіти тощо);

- шкідливий вплив цифрових технологій (залежність від гаджетів, соцмереж, зорове навантаження, зниження концентрації та пам'яті);

- погані умови навчання та проживання (невентильовані аудиторії, гуртожитки з поганими санітарними умовами проживання, недостатня кількість природнього світла, сидячий спосіб життя);

- негативні наслідки онлайн-навчання (значне погіршення фізичного здоров'я, «синдром комп'ютерного зору»; порушення постави, біль у ший, спині; значне зниження фізичної активності, що є наслідком поганої витривалості та ожиріння, пору-

шення сну через надмірне користування гаджетами перед сном);

- цифрова залежність (формування залежності від гаджетів, погіршення здатності до концентрації, скорочення часу проведеного на свіжому повітрі; погіршення соціальних навичок – обмежене спілкування з однолітками, труднощі розвитку емоційного інтелекту, менше практики командної роботи, співпраці, спілкуванні наживо).

Отже, при вирішенні завдань здоров'язбережувальної спрямованості професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми з ООП домінуючим є компетентнісний підхід, який виступає як системоутворюючий фактор розвитку особистісних якостей майбутніх педагогів, формування їх позитивного ставлення до здорового способу життя.

Висновки і пропозиції. Таким чином, в організації фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми з ООП лежить усвідомлення важливості здоров'язбережувальної компетентності, оскільки вона є інтегральною і вважається однією з домінуючих складових професійної підготовки педагогів. Відповідальність за здоров'язбережувальну спрямованість професійної підготовки майбутніх вихователів покладено на освітню систему, яка може змінити традиційний навчальний процес на здоров'язбережувальний процес виховання та розвитку творчого молодого покоління педагогів зі свідомим ставленням до власного здоров'я та до здоров'я своїх вихованців з ООП.

Узагальнюючи, слід підкреслити, що здоров'язбережувальна спрямованість підготовки майбутніх вихователів є невід'ємною складовою їхньої професійної компетентності. Вона забезпечує не лише підвищення якості надання освітніх послуг дітям з ООП, але й сприяє гуманізації освітнього простору в цілому. Вихователь, який володіє відповідними знаннями, вміннями та установками, здатен бути ефективним медіатором між дитиною, родиною та суспільством, забезпечуючи гармонійний розвиток кожної особистості на засадах рівності, поваги та безпеки.

Отже, модернізація системи підготовки вихователів ЗДО має здійснюватися з урахуванням викликів інклюзивного навчання та актуальних потреб у забезпеченні здоров'я дітей як ключового чинника успішної соціалізації, навчання та розвитку. Здоров'язбережувальний підхід має бути наскрізним принципом не лише в теоретичному, а й у практичному вимірі освітнього процесу в педагогічних ЗВО.

Перспективами подальших наукових пошуків є більш глибоке дослідження шляхів, форм та методів, пошуку теоретичних та практичних захо-

дів щодо розвитку здоров'язберезувальної спрямованості професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми з ООП.

Список використаної літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1. 288 с.
2. Бібік Н. М. Здоров'язберезувальні технології в освіті. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. № 2. С. 35–39.
3. Каплун О. А., Куценко Л. М., Провоторова А. С. Сучасні підходи до створення здоров'язберезувального середовища в початковій школі. *Педагогіка здоров'я* : збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Чернігів, 7–8 квітня 2017 р.). Чернігів, 2017. С. 298–301.
4. Курінна С. В. Соціально-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 224 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : Генеза, 2012. 376 с.
6. Шиян Б. М., Папуша В. Г. Теорія фізичного виховання. Тернопіль : Збруч, 2000. 183 с.
7. Штонда А. Г. Здоров'язберезувальна компетентність педагога: необхідність та змістова спрямованість у професійній підготовці. *Сучасні тенденції та перспективи гармонійного розвитку учнівської та студентської молоді в умовах ступеневої освіти*: матеріали X Міжнародної науково-практичної онлайн Internet-конференції (8 травня 2024 р.). С. 109–111. URL: <https://is.gd/BeAIZN> (дата звернення: 27.06.2025).

Sivash S., Vakhniak N., Ovdiienko L. Health-preserving focus of professional training of future preschool teachers for working with children with special educational needs

The article is dedicated to the analysis of the features of professional training for future preschool teachers, taking into account a health-preserving approach in working with children with special educational needs, and to identifying ways of improving pedagogical education in this direction.

It is emphasized that under the current conditions of educational reform in Ukraine, the health-preserving paradigm in pedagogy is gaining particular importance, especially in the context of inclusive education. The health of children, particularly those with special educational needs, is viewed as the highest social value and a key reference point in the activities of preschool education professionals. In this regard, the professional training of future preschool teachers becomes especially relevant and must be focused not only on the formation of professional competencies but also on the development of a health-preserving culture, worldview, and practical readiness to create a supportive inclusive environment.

It is determined that the health-preserving focus of professional training lies in a holistic approach to developing educators' ability to maintain, preserve, and strengthen the physical, mental, and social health of children. This is especially important when working with children with SEN, who often have accompanying developmental disorders, limited abilities in communication, cognitive activity, motor skills, emotional and volitional regulation, etc. Effective work with such children requires not only deep specialized training but also a clear awareness by the educator of their own role as a bearer of health-preserving culture.

The authors substantiate that one of the key areas in the structure of training future educators is the formation of competence in creating a health-preserving educational environment. This includes organizing a safe physical space, supporting the psycho-emotional well-being of children, preventing teacher burnout, preventing discrimination and bullying, and developing partnership interactions with parents and other participants in the educational process.

The health-preserving activity of a teacher in a preschool education institution with an inclusive learning model requires mastery of modern technologies and methods of corrective and developmental influence. The future teacher must not only be an implementer of educational programs but also an active creator of conditions in which each child feels accepted, understood, and protected. In this context, a child's health is viewed not only as the absence of illness but as the ability to function fully within a social environment.

Key words: health-preserving competence, social-emotional well-being, children with special educational needs, future preschool teachers.

УДК 378:61

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.24>**В. М. Супрун**

доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри журналістики та українознавства
Національного університету водного господарства та природокористування

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ АСПІРАНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті йдеться про одну з трансформаційних змін у підготовці здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, інспіровану викликами сьогодення й потенційним розширенням ринку праці: педагогічний компонент у структурі освітньої програми аспірантів. Вимога залучення педагогічної компетентності в систему підготовки аспірантів чітко зафіксована в Законі України «Про вищу освіту» (2014) та постанові Кабінету Міністрів України № 261 «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» (2016). Ідеться про необхідність інкорпорування в навчальні плани освітньо-наукових програм дисципліни, яка б давала можливість здобувачам отримати знання, уміння та навички сучасних дидактичних технологій, пов'язані зі сферою майбутнього працевлаштування випускника аспірантури – це передовсім заклади вищої освіти.

Оскільки вузькоспеціалізованих професійних знань лише своєї дисципліни/дисциплін замало для роботи зі студентами в закладі вищої освіти, то передбачається, що здійснюватиметься підготовка аспірантів-медиків з базових технологій дидактики вищої школи, яка дає основу для постійного вдосконалення ними педагогічного професіоналізму, а саме: ознайомлення з формами і видами організації освітнього процесу у виші, методами та прийомами подачі навчального матеріалу, способами контролю й самоконтролю знань студентів тощо.

Установлено, що теоретичні відомості, отримані аспірантами на дисципліні-пререквізиті, повинні поглиблюватися й застосовуватися ними під час педагогічної (асистентської) практики. На цьому етапі набуття аспірантами педагогічних компетентностей і фахові знання медицини інкорпоруються в дидактичні навички їх донесення до здобувачів, з якими працюватимуть майбутні доктори філософії. Педагогічна практика є тим інструментом, що дає можливість аспірантам за короткий час визначитися з майбутньою професійною реалізацією як наукового чи власне науково-педагогічного працівника.

Ключові слова: педагогічна компетенція, аспірант, дидактика, дисципліна, медицина, практика, професійна діяльність, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Трансформаційно-техногенна епоха XXI століття з її глобалізаційними процесами в усіх сферах суспільного життя ознаменувалася потужними інтеграційними рухами вітчизняного освітнього простору в європейський та світовий контекст. Як зазначають В.М. Нагаєв та М.О. Портян, «в останній час суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль освіти у сучасному інформаційному світі, тому вона вже стала одним з найважливіших чинників політики» [6, с. 5]. Відповідно зовнішньополітичний вектор України, націлений на Європейський союз, інспірував створення Дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року (наказ МОН України № 1501 від 11.12.2013 року), яка передбачає уніфікацію й гармонізацію освітньо-наукової сфери з європейськими стандартами якості. В основу змін покладено нормативні документи, що стосуються вищої освіти, верифіковані міжнародною європейською спільнотою. Пріоритетними серед них стали Сорбонська (Франція, 1998 р.) та Болонська

декларації (Італія, 1999 р.), Берлінське Комюніке учасників Болонського процесу (Німеччина, 2003 р.), Міжнародний стандарт класифікації освіти (ЮНЕСКО, 2013) та ін. З урахуванням ціннісних інновацій розвитку європейської освітньої сфери було розроблено вітчизняне законодавче поле, в межах якого функціонують заклади вищої освіти та наукові установи, що надають освітні послуги: Закон України «Про освіту» (2017 р.) та Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), постанова Кабінету Міністрів України № 261 «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» (2016 р.).

У контексті означених реалій у вітчизняному освітньому просторі, починаючи з 2014 року відбулися зміни структури вищої освіти, що позначилися появою третього освітньо-наукового рівня, який відповідно до ст. 5 Закону України «Про вищу освіту» «передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності розв'язувати комплексні

проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності» [1]. Такий підхід уніфікував здобуття освітньо-наукового ступеня з європейськими та світовими стандартами й наблизив перспективу визнання українських дипломів усіма розвиненими країнами. Разом з тим, адаптація до нових викликів, пов'язаних з реформуванням, детермінували зміни в компетентнісних підходах до здобувачів третього рівня вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні підходи підготовки аспірантів становили основу наукових концепцій багатьох науковців: В. Кременя, В. Кушніра, О. Малихіна, П. Сауха, В. Фрицюк та ін. Разом з тим, власне педагогічній підготовці здобувачів освітньо-наукового ступеня присвячено лише спорадичні дослідження Н. Артикуци, І. Зязюна, Л. Нічоговської, І. Козубцова та ін. Брак уваги до розвитку й удосконалення викладацьких компетентностей аспірантів, особливо в контексті їх професійної спеціальності, інспірував актуальність нашого дослідження.

Мета статті – з'ясувати шляхи формування педагогічних компетентностей у здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, зокрема медичних вишів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Медична галузь була й залишається пріоритетним напрямком державної політики в системі забезпечення збереження життя й здоров'я українства, ефективного реагування на кризові виклики доби. Імплементация найновіших досягнень медицини не можлива без синхронізації вітчизняних наукової та освітньої сфер з європейськими і світовими центрами системи охорони здоров'я. Таке завдання потребує чітких цілеспрямованих кроків у напрямку адаптації та уніфікації підходів до розвитку медичної галузі відповідно до європейських тенденцій. Реформується й система підготовки висококваліфікованих медичних кадрів, у тому числі науково ступеньованих фахівців, здатних до «продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення» [1]. Як зазначають О. Муковоз, Л. Яковенко, О. Корнєєв, В. Баштан, Т. Жукова, «у зв'язку з прогресивними тенденціями глобалізації європейського і світового освітнього простору вища медична школа вже модернізується в рамках підписання Україною Болонської декларації» [5, с. 205]. Йдеться про загальноприйняту в Європі тенденцію підготовки докторів філософії в галузі знань «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення», яка відповідно до оновленого переліку, зафіксованого

Постановою Кабінету міністрів України № 1021 від 30 серпня 2024 року, об'єднала 11 спеціальностей.

Конкурентноспроможність цих фахівців на європейському ринку праці напряму залежить від рівня їхньої підготовки, уніфікації системи підготовки й кваліфікаційних рівнів, а також мобільності спеціалістів для обміну науковими ідеями, підходами, сучасними тенденціями в медичній сфері. «Провідна мета реформування вищої медичної освіти – генерація нових медичних кадрів за рахунок упровадження в освітньо-інтеграційний процес європейських освітніх і медичних стандартів та підвищення інтелектуального, науково-освітнього, професійно-орієнтованого рівня майбутніх лікарів, забезпечення їх сучасними, більш ефективними інноваційними й інформаційними медичними технологіями [5, с. 205].

Модернізація третього рівня вищої освіти, започаткована 2014 року Законом «Про вищу освіту» й уточнена Постановою Кабінету міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)» 2016 року, торкнулася й компетентнісних підходів у її реалізації. Як Закон України «Про вищу освіту», так і Постанова Кабміну зобов'язують здобувача в межах засвоєння освітньо-наукової програми «оволодіти методологією наукової та педагогічної діяльності». З цією метою закладами вищої освіти до змістової структури освітньо-наукових програм уведено спеціальну (фахову) компетенцію, пов'язану з можливістю здійснювати майбутніми докторами філософії педагогічної діяльності у вищій школі медичного спрофілювання. Власне потреба в набутті здобувачами знань, умінь і навичок сучасних дидактичних технологій пов'язана зі сферою майбутнього працевлаштування випускника медичної аспірантури – це передовсім заклади вищої освіти. Пункт 9 статті 55 Закону України «Про вищу освіту» чітко регламентує: «Посади науково-педагогічних працівників можуть займати особи, які мають науковий ступінь або вчене звання» [1]. Постійна потреба в поповненні науково-педагогічними кадрами сучасних ЗВО інспірувала зміни в законодавчому полі й підходах до підготовки аспірантів.

Реалізації педагогічної компетенції сприяла й необхідність у набутті здобувачами знань з методики викладання у вищій школі, чого не було на попередньому (магістерському) рівні вищої освіти. Як слушно зазначають В. Ситнікова, М. Мельниченко, Л. Елій, «сам лікар-педагог як особистість повинен мати глибоке знання дисципліни, бажання навчити і вміння зацікавити...» [7, с. 204]. Тобто вузькоспеціалізованих знань лише своєї галузі замало для роботи зі студентами в закладі вищої освіти. Тут потрібні особливі

вміння в роботі зі здобувачами, аби трансмісія знань від викладача до студента відбулася максимально ефективно. Високу результативність у процесі комунікативної взаємодії між суб'єктами освіти забезпечує рівень педагогічної майстерності викладача й розуміння ним сучасних форм, методів і прийомів роботи зі здобувачами. Подолання розриву між глибоким знанням медицини і способом їх донесення до здобувачів сприяють освітні компоненти методико-дидактичної проєкції («Дидактика вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Основи педагогіки вищої школи», «Теоретичні основи вивчення дидактики вищої школи» тощо). Навчальна дисципліна дидактичного змісту належить до освітньої складової освітньо-наукової програми, при чому до компонентів обов'язкового циклу.

Засвоєння аспірантами базових технологій дидактики вищої школи дає основу для постійного вдосконалення ними педагогічного професіоналізму. «Грунтовні знання з теорії і практики педагогіки вищої школи стають необхідними в умовах величезного обсягу наукової, отже і навчальної інформації, інтенсивного впровадження нових, у тому числі й інформаційних технологій навчання. Без цих знань неможливо цілісно бачити будь-яку навчально-виховну проблему, знаходити її ефективне рішення, забезпечити високу якість навчального процесу і освіти» [4, с. 6].

Предметом розгляду та основними завданнями дисциплін, які формують педагогічні компетентності аспірантів медичних спеціальностей, є:

1) ознайомлення з нормативною документацією, що регулює освітній процес у вищій школі України та Європейського союзу;

2) з'ясування основних принципів навчальної діяльності у вищій школі як основоположної системи дидактичних вимог до освітнього процесу;

3) вивчення провідної лекційно-семінарської форми освітньої діяльності у закладах вищої освіти;

4) засвоєння системи ранжування лекційного заняття на традиційні й інноваційні види;

5) оволодіння знаннями про спектр практичної підготовки у вищій школі (семінарське, практичне, лабораторне заняття, різні види практик);

6) формування знань про основні методи і прийоми навчальної діяльності як способу формування знань, умінь і навичок у здобувачів;

7) набуття знань про механізми і способи оцінювання й контролю знань у контексті європейської кредитно-трансферної системи;

8) виявлення ефективних способів організації самостійної роботи здобувачів медичних спеціальностей;

9) застосування інноваційних технологій навчальної діяльності (у тому числі під час дистанційного формату);

10) набуття розуміння про особистість викладача як організатора навчального процесу у вищій школі, вимог до його професійних якостей.

Кінцевою метою освітніх компонентів дидактичного циклу є сформованість педагогічної компетенції аспіранта медичного закладу вищої освіти. Варто звернути увагу на семантику поняття «компетентність», яке згідно з «Великим тлумачним словником сучасної української мови» означає «поінформованість, обізнаність» [2, с. 560]. Повну дефініцію поняттю дає Закон України «Про вищу освіту»: «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» [1]. Отож ідеться про засвоюваність аспірантами процесів теорії і практики педагогічного процесу й імплементації їх у майбутню професійну діяльність викладача вищої школи.

Разом з тим, засвоєння аспірантами теоретичних відомостей про специфіку організації навчального процесу в медичних закладах вищої освіти, яка забезпечується дисципліною-пререквізитом, повинно логічно продовжитись форматом педагогічної (асистентської) практики. Вивчені під час оволодіння дисципліною з дидактики вищої школи поняття форм і видів занять, методів, прийомів, інтерактивних технологій, принципів навчання, педагогічної діагностики тощо інтегруються здобувачами в практичну площину їх реалізації. «Як педагогічна категорія «практика» розглядається як складова частина навчально-виховного процесу, мета якої актуалізувати та поглибити теоретичні знання, активізувати процес виконання педагогічних умінь, професійно значущих якостей особистості, створити умови для формування педагогічної позиції» [3, с. 271]. На цьому етапі набуття аспірантами педагогічних компетентностей фахові знання медицини інкорпуються в дидактичні навички їх донесення до здобувачів, з якими працюватимуть майбутні доктори філософії. І тут в аспірантів виникають закономірні проблеми прийняття нового соціального статусу – викладача закладу вищої освіти. Процес пасивної рецепції й засвоєння нових фахових знань, умінь і навичок, пов'язаних з медичною освітою, поступається місцем не лише активному їх застосуванню, але й майстерності дидактичної правильності передачі накопиченого багажу здобутого досвіду молодшому поколінню.

Аспіранти проводять лекційні та практичні заняття відповідно до профільної кафедри, на якій навчаються, та спеціальностей галузі «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення». Крім того,

здобувачі третього рівня вищої освіти зобов'язані провести позааудиторний захід (виховну годину, засідання наукового гуртка чи проблемної групи, тренінг, майстер-клас, екскурсію до театру чи музею тощо), тобто спробувати себе в ролі куратора академічної групи. Тому педагогічна практика як вид навчальної роботи виконує триєдину функцію (це вкладається у фарватер запланованої мети, що підвищує мотивацію здобувача): навчальна – формування в аспірантів професійних знань з дидактики вищої школи як майбутніх науково-педагогічних працівників; розвивальна – удосконалення інтелектуальних, психоемоційних, креативних та соціальних навичок; виховна – виховання моральних якостей людини як представника соціуму (наприклад, патріотизму, естетичних почуттів, гуманізму, чуйності й т. ін.), громадянських цінностей. Педагогічна практика, яка чітко обмежена часовими рамками, є тим інструментом, що дає можливість аспірантам за короткий час визначитися з майбутньою професійною реалізацією як наукового чи власне науково-педагогічного працівника, котрий готовий до благородної, саможертвовної місії викладача.

Висновки і пропозиції. Таким чином, сучасна парадигма підготовки аспірантів включає, крім фахової фундаментальної підготовки у сфері медицини та науково-дослідної компоненти, її застосування у власних емпіричних обсерваціях спрямована на формування педагогічних компетентностей як майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Стаючи обов'язковими дисциплінами в структурі освітньо-наукових програм, педагогічні освітні компоненти забезпечують опанування поняттєвим апаратом дидактики вищої школи, розвивають навички навчально-виховної роботи зі студентами, формують педагогічний такт та комунікативні вміння. Дисципліна-пререквізит, а згодом педагогічна (асистентська) практика стають свого роду професійним трампліном з визначення фахової траєкторії здобувача як майбутнього викладача, постать якого абсорбує глибоке знання медицини, інноваційних методик її дослідження з умінням передати досвід молодшому поколінню на задах педагогічних принципів та гуманістичних цінностей.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
3. Вечірко М.С. Педагогічна практика як одна із умов формування професійного самовизначення майбутнього вчителя філології. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3610/1/Vechirko%20M.S..pdf>
4. Головенкін В.П. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс]: підручник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Електронні текстові дані (1 файл: 3,6 Мбайт). Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с. URL: http://www.dgma.donetsk.ua/docs/kafedry/avp/metod/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D1%96%D0%BD_%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0_%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%BE%D1%97_%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8_2019.pdf
5. Муковоз О.Є., Яковенко Л.Д., Корнєєв О.В., Баштан В.П., Жукова Т.О. Реалізація цілей євроінтеграції медичної освіти в навчальному процесі. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b404a651-5182-4ad9-a212-78c57daf72bd/content>
6. Нагаєв В.М., Портян М.О. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Харків: Стильна типографія, 2018. 289 с.
7. Ситнікова В.О., Мельниченко М.Г., Елій Л.Б. Післядипломна медична освіта в сучасних умовах. *Забезпечення якості освіти у вищій медичній школі: наук.-метод. міжуніверситет. конф. з міжнар. участю*. Одеса, 18–20 січня 2023 року: матеріали конф. / за ред. д. мед. н., проф. В. Г. Марічереда [Електронне видання]. Одеса: ОНМедУ, 2023. С. 202–205. URL: <https://repo.odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/13131/Melnichenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Suprun V. Formation of pedagogical competencies of postgraduate students of medical institutions of higher education

The article discusses one of the transformational changes in the training of applicants for the third (educational and scientific) level of higher education, inspired by the challenges of today and the potential expansion of the labor market: a pedagogical component in the structure of the educational program for postgraduate students. The requirement to involve pedagogical competence in the system of training postgraduate students is clearly stated in the Law of Ukraine «On Higher Education» (2014) and the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 261 «On Approval of the Procedure for Training Applicants for the Degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in Higher Educational Institutions (Research Institutions)» (2016). This refers to the need to incorporate into the curricula of educational and scientific programs a discipline that would enable

applicants to obtain knowledge, skills and abilities in modern didactic technologies related to the sphere of future employment of a graduate of postgraduate studies – these are primarily higher education institutions.

Since highly specialized professional knowledge of only one's own discipline/disciplines is not enough to work with students in a higher education institution, it is assumed that postgraduate medical students will be trained in basic technologies of higher school didactics, which provides the basis for their constant improvement of pedagogical professionalism, namely: familiarization with the forms and types of organization of the educational process in higher education, methods and techniques of presenting educational material, methods of control and self-control of students' knowledge, etc.

It has been established that the theoretical information obtained by postgraduate students in the prerequisite discipline should be deepened and applied by them during pedagogical (assistant) practice. At this stage, the acquisition of pedagogical competencies and professional knowledge of medicine by postgraduate students are incorporated into the didactic skills of their communication to applicants with whom future doctors of philosophy will work. Pedagogical practice is a tool that allows postgraduate students to determine their future professional realization as a scientific or scientific and pedagogical worker in a short time.

Key words: *pedagogical competence, postgraduate student, didactics, discipline, medicine, practice, professional activity, higher education institution.*

УДК 378.093.5.011.3-051:376-056.2/.3
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.25>

Л. О. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

Н. В. Трипольська

асистент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

ПРІОРИТЕТНІ ВЕКТОРИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті визначено й науково обґрунтовано пріоритетні вектори у підготовці майбутніх педагогів до виховної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Комплексно висвітлюється проблема підготовки майбутніх педагогів до здійснення ефективної виховної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, що є однією з ключових складових їхньої професійної компетентності. Наголошується, що впровадження інклюзії у практику закладів освіти України потребує не лише оновлення змісту освітнього процесу, а й формування у майбутніх педагогів системи знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних для забезпечення ефективного виховання дітей з різними освітніми потребами.

Розкрито сутність інклюзивної виховної діяльності як соціально значущого процесу, спрямованого на створення сприятливого освітнього середовища, в якому кожна дитина відчуває себе прийнятою, підтриманою, залученою до активної взаємодії і має можливість зростати. На основі аналізу нормативно-правових документів, наукових джерел та практичного досвіду виокремлено пріоритетні вектори підготовки здобувачів педагогічної освіти до роботи в умовах інклюзії: розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості, формування гуманістичного світогляду, толерантності, комунікативної гнучкості, здатності до рефлексії, а також набуття практичних навичок педагогічної підтримки, соціалізації, адаптації та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Окрему увагу приділено необхідності упровадження в закладах вищої освіти експериментальних програм, тренінгів, симуляційних практик, які сприяють розвитку професійної готовності майбутніх педагогів до виховної взаємодії в полікультурному та інклюзивному середовищі. Наголошується, що результативна підготовка до здійснення виховної діяльності в умовах інклюзії є запорукою формування у майбутніх педагогів соціально відповідального й професійно зрілого ставлення до дитини як до унікальної цінності.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне освітнє середовище, особистість дитини, освітній процес, виховна діяльність, майбутній педагог, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України зумовлюють необхідність переосмислення підходів до підготовки майбутніх педагогів, зокрема в контексті розбудови інклюзивного освітнього середовища. Інклюзивна освіта, яка базується на принципах рівності, недискримінації, доступності та поваги до людського різноманіття, вимагає від педагогічних працівників не лише професійних знань і вмінь, а й високого рівня інноваційної компетентності, гуманістичної орієнтації, емоційної зрілості та готовності до співпраці в мультидисциплінарній команді.

У зв'язку з цим інклюзивна освіта стає пріоритетним напрямом розвитку закладів освіти, що вимагає від педагогів формування нових компетентностей, зокрема у сфері виховної діяльності. Підготовка майбутніх педагогів до виховної діяль-

ності в умовах інклюзивного освітнього середовища є надзвичайно важливою, адже ефективний процес виховання сприяє формуванню гармонійної особистості, розвитку соціальних навичок та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) у суспільство. Виховний процес у такому середовищі потребує особливого підходу, що включає застосування адаптованих методів, створення сприятливого психологічного клімату та формування толерантного ставлення у всіх учасників освітнього процесу.

В умовах сьогодення спостерігається недостатній рівень готовності майбутніх педагогів до реалізації виховних функцій в умовах інклюзії. Більшість освітніх програм акцентують увагу на освітньому процесі, проте аспект виховання залишається недостатньо розробленим. Водночас педагоги повинні вміти не лише навчати, а й ство-

рювати умови для всебічного розвитку кожної дитини, формувати у дітей моральні цінності, сприяти їхній соціалізації та взаємодії у колективі. Процес реалізації інклюзивної освіти в закладах освіти України зумовлює необхідність трансформації концептуальних засад та практичних підходів до підготовки майбутніх педагогів у сфері освіти.

Таким чином, проблема підготовки майбутніх педагогів до виховної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища є актуальною як з теоретичної, так і з практичної точки зору. Вона потребує розробки ефективних методичних підходів, оновлення змісту педагогічної освіти та впровадження сучасних технологій підготовки фахівців, здатних реалізовувати виховну діяльність у багатоманітному учнівському середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз актуалітетів досліджуваного явища в психології та педагогіці свідчить, що науковці приділяють належну увагу вищевикресленій проблемі, зокрема таким її аспектам, як: концептуальні засади спеціальної та інклюзивної педагогіки; теоретико-методичні аспекти професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; стратегії упровадження інклюзивного навчання; психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами; виховання толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та ін.

Дослідження сучасного стану та проблеми впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України здійснювали В. Бондар, О. Боряк, Л. Вавіна, Л. Даниленко, В. Зосенко, А. Колупаєва, К. Кольченко, С. Миронова, Ю. Найда, Є. Синьов, Н. Софій та ін.

Мета статті полягає у визначенні й науковому обґрунтуванні пріоритетних векторів у підготовці майбутніх педагогів до виховної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі виникає серйозна проблема в системі навчально-виховного процесу, пов'язана із значним зростанням кількості дітей із особливими потребами в закладах освіти. Особливу увагу варто зосередити на впровадженні технологій інклюзивного навчання в Новій українській школі, де врахування особливостей та здібностей дітей є ключовим для подальшого їх розвитку і взаємодії з командою супроводу, а також організації консультацій для батьків. Основна проблема полягає в тому, що освітній процес для учнів із особливими потребами в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗО) не має належного науково-методичного інструментарію, який би сприяв збалансованості корекційно-розвивальних та навчально-виховних аспектів, забезпечуючи відповідні рівні підтримки і розвитку.

За останнім звітом Державної служби статистики, Міністерством соціальної політики України зафіксовано понад 163,9 тисячі дітей із вродженими вадами. У 33397 інклюзивних класах отримують освіту 47610 учнів. У зв'язку із розширенням політики країни з організації якісної освіти для осіб із особливими потребами, особливу увагу слід приділити організації інклюзивного освітнього середовища.

Інклюзивна освіта є одним із ключових аспектів освітніх реформ, що вже внесло значні зміни в систему початкової освіти через впровадження Концепції Нової української школи та нових освітніх стандартів. Проте не завжди інтеграція технологій інклюзивного навчання учнів у Новій українській школі відбувається ефективно та швидко.

У нормативно-правових документах ЮНЕСКО поняття інклюзії визначається як динамічний процес, який передбачає позитивне ставлення до всіх дітей у навчальному оточенні та розглядає індивідуальні особливості розвитку кожної дитини як можливості для її зростання, а не як проблеми. Отже, можемо стверджувати, що інклюзія – це не лише організаційні терміни, але й філософія освіти [1].

Щодо тлумачення терміну «інклюзія», українська вчена Л. Будяк розглядає його як політику та процес, що надає усім дітям можливість брати участь у різноманітних освітніх і розвивальних програмах, покладаючи основний принцип на «Рівні можливості для кожного» і перекладаючи фокус з корекції на розвиток особистості дитини [2].

Дослідниця проблем організації інклюзивного освітнього середовища Г. Давиденко вказує, що інклюзія – це не лише нова філософія в освітній галузі, але й системна концепція суспільства загалом. Ця філософія має забезпечити повноцінну участь усіх членів суспільства, незалежно від їхніх можливостей, у соціальному й культурному житті, комунікативному взаємодії та усебічній реалізації [3].

Учена з питань організаційного, змістового та методичного забезпечення інклюзивної освіти, зокрема підходів до реалізації інклюзивної освіти як нової соціальної моделі в світі та Україні С. Миронова розглядає інклюзію як політику й процес, що надає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах, акцентуючи на тому, що це постійний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей, а відмінності лише стимулюють навчання; інклюзія пов'язана з визначенням перешкод і їх подоланням та передбачає оцінювання розвитку дитини та стан середовища, збір інформації з різних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та його реалізації на практиці; інклюзія передбачає певний наголос на ті групи учнів, які можуть бути виключеними або обмеженими у типових умовах навчання [4].

На нашу думку, інклюзія виступає як освітня політика держави та філософія суспільства, орієнтована на соціалізацію людей з особливими освітніми потребами. Цей процес включає в себе забезпечення активної участі всіх громадян з особливостями психофізичного розвитку в освітньому середовищі та їхнє включення в активне суспільне життя. Основні принципи інклюзії визнають індивідуальні особливості кожної особистості, підтримують безбар'єрну якісну освіту та сприяють суспільній комунікації.

У науковому обігу терміни «інклюзивне навчання», «інклюзивна освіта» та «інклюзивне освітнє середовище» функціонують поряд із поняттям «інклюзія». Інклюзивне навчання розглядається як комплексний процес, спрямований на забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти. Це досягається шляхом організації їхнього навчання у ЗЗСО із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності.

У відповідності до нормативно-правових документів ЮНЕСКО, інклюзивне навчання означає «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі». Мета інклюзивного навчання полягає в удосконаленні освітнього середовища, щоб вчителі та учні були відкриті до різноманітності, а також гарантувати забезпечення потреб учнів та повагу до їхніх здібностей для досягнення успіху.

Отже, аналіз нормативно-правових актів свідчить про те, що інклюзивне навчання трактується як: гарантована державою система освітніх послуг, що ґрунтується на засадах недискримінації; цілісний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами; педагогічна стратегія, спрямована на реагування на різноманітність освітніх потреб дітей шляхом їх залучення до освітнього процесу, культурного життя та соціальної інтеграції в громаду, а також мінімізації проявів виключення.

У працях української дослідниці А. Колупаєвої, висвітлено концепцію інклюзивного навчання як гнучкої та індивідуалізованої системи освіти для дітей з особливостями психофізичного розвитку, що враховує їхнє місце проживання. Цей підхід передбачає навчання за індивідуальною програмою у закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО) та загальноосвітніх закладах, а також забезпечення медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [5].

У наукових доробках А. Колупаєвої, Н. Софій та Л. Даниленко інклюзивне навчання розглядається як процес та результат об'єднання дітей з особливостями розвитку та їхніх нормотипових

однолітків у навчанні в одній групі загальноосвітнього закладу [6].

Ми визначаємо інклюзивне навчання як комплексний процес, що надає систему освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у межах ЗДО та ЗЗСО. Установлено, що інклюзивна освіта, згідно з педагогічним словником, ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та можливості навчатися за місцем проживання, зокрема в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзивна освіта, за концепцією Г. Давиденко, представляє собою систему освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на отримання освіти та можливості навчатися за місцем проживання, передбачаючи процес навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в межах загальноосвітнього закладу [3].

Таким чином, проведена нами наукова розвідка дозволяє стверджувати, що інклюзивна освіта – це освітньо-виховна та корекційно-розвивальна технологія, яка передбачає навчання, виховання і розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку у ЗЗСО, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності освітнього процесу дітей з особливими потребами.

Основним чинником успішного розвитку інклюзивної освіти є якісна підготовка педагогів до виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ефективне впровадження інклюзивного навчання можливе лише за умови тісної взаємодії вчителів із логопедами, практичними психологами, соціальними педагогами, медичними працівниками та батьками. Інклюзивні класи відкривають нові перспективи для професійного зростання педагогів, надаючи їм змогу глибше зрозуміти закономірності розвитку дітей і сформулювати власну педагогічну стратегію.

У процесі педагогічної взаємодії вчитель отримує новий досвід щодо труднощів, з якими стикаються діти з ООП та розробляє ефективні методи психолого-педагогічної підтримки учнів. При цьому до педагогів висуваються нові вимоги, які визначають якість освітнього процесу. Серед ключових аспектів підготовки педагогів можна виокремити:

- знання психолого-педагогічних особливостей дітей з ООП;
- володіння методами виховання, які спрямовані на організацію сприятливого освітнього середовища в інклюзивному класі;
- здатність запобігати конфліктним ситуаціям між дітьми з ООП та їхніми однолітками;
- усвідомлення значущості залучення дітей з ООП до освітнього процесу;
- емоційно позитивне ставлення до інклюзивного навчання.

Готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі є одним із визначальних чинників ефективного й продуктивного освітнього процесу. Вона передбачає сформованість певного рівня професійних і особистісних якостей, що забезпечують ефективність їхньої діяльності в умовах інклюзивної освіти.

У процесі організації виховної роботи в інклюзивному освітньому середовищі педагог має створювати спеціальні організаційно-педагогічні умови, які виступають ключовим елементом інклюзивного навчання й передбачають адаптацію освітнього процесу, зокрема коригування навчальних програм, формування уявлень про соціальну взаємодію та розвиток толерантності в суспільстві. Це включає підвищення дидактичної насиченості предметів і створення сприятливого середовища для ефективної взаємодії учнів у класі.

Важливим аспектом є розширення знань школярів про дітей з особливими освітніми потребами, а також формування розуміння різноманітності людських інтересів, уподобань і життєвих цінностей. Для досягнення цих цілей необхідний комплексний підхід у виборі методів та способів педагогічної діяльності вчителя. Це передбачає співпрацю з усіма учасниками освітнього процесу: педагогами, учнями та їхніми батьками.

Організація роботи вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі має бути спрямована на створення оптимальних умов для отримання якісної освіти та соціальної адаптації дітей. Виховна робота з учнями має здійснюватися у двох основних напрямках: навчальна діяльність – забезпечення доступності та ефективності освітнього процесу; виховна діяльність – сприяння соціалізації, розвитку комунікативних навичок і толерантності.

Взаємодія з батьками у системі «учитель–батьки» також відіграє важливу роль. На початковому етапі необхідно завоювати їхню довіру, оскільки спільна мета школи та сім'ї – виховання освіченої, соціально адаптованої особистості. Важливо проводити індивідуальні зустрічі з батьками, обговорюючи особливості розвитку дитини, її звички та розпорядок дня, оскільки такі питання не завжди доречно розглядати на загальних батьківських зборах.

Щоб залучити батьків до шкільного життя, вчитель початкових класів має сприяти їхній активній участі у всіх аспектах освітньо-виховної діяльності. Важливим є також організація навчання самих батьків за принципом «педагог–батьки», «батьки–батьки». Основні напрями такої роботи включають: формування й підтримку здорового способу життя в родині; профілактику девіантної поведінки дітей; педагогічний супровід сім'ї (консультавання, надання допомоги та підтримки); розвиток дружніх взаємин між батьками та дітьми.

Для ефективної співпраці з батьками вчителю доцільно використовувати як традиційні, так і інноваційні методи взаємодії. До стандартних форм належать батьківські збори, індивідуальні консультації, домашні візити. До нестандартних – диспути, тренінги, круглі столи, практикуми, спільні ігри з дітьми та корекційно-розвивальні заняття.

Співпраця з батьками є ключовою складовою педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі. Емоційний стан дитини значною мірою залежить від сімейної атмосфери, а початковий досвід соціальної взаємодії формується саме в родині. Те, як дитина спілкується з однолітками та педагогами, які моделі поведінки обирає у різних ситуаціях, значною мірою визначається сімейними традиціями та вихованням.

Комплексний підхід до взаємодії з батьками сприяє покращенню якості інклюзивного навчання та соціалізації дітей. Чіткий розподіл відповідальності між усіма учасниками освітнього процесу забезпечує досягнення очікуваних результатів та ефективну організацію роботи вчителя в інклюзивному середовищі. В організації роботи вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі ключовими умовами ефективної співпраці з батьками є: взаємопідтримка; довіра між учасниками освітнього процесу; емпатія у сприйнятті інших, як серед дітей, так і серед дорослих (вчителів і батьків); взаєморозуміння; збереження конфіденційності; взаємна повага.

Під час планування роботи педагога слід урахувати, що серед основних викликів інклюзивного навчання є міжособистісні взаємини між дітьми, труднощі у спілкуванні та комунікативні бар'єри між учнями різних категорій. Спираючись на власний педагогічний досвід, нами визначено, що для вирішення цих проблем необхідно ще на етапі підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти формувати в них такі групи якостей.

Професійні: любов до дітей, комунікабельність, самоконтроль, вміння уважно слухати дітей і дорослих, здатність аналізувати вербальну та невербальну поведінку, виявляти інтереси учнів, дотримання етичних норм у роботі, налагодження довірливих відносин із дітьми та їхніми батьками, адаптивність до змін.

Організаторські: креативний підхід, здатність організовувати спільну діяльність дітей з різними освітніми потребами, адекватна оцінка можливостей учнів, вміння вибудовувати систему взаємодії між дітьми та дорослими, ухвалення рішень у стислі терміни, швидка реакція на нестандартні ситуації.

Моральні: тактовність, доброзичливість, справедливість, терпимість, вміння знаходити позитивні риси в кожній дитині.

Спеціальні: спостережливість, емпатія, рефлексія, дипломатичність, комунікабельність.

Соціально-психологічні: вміння швидко оцінювати психологічні особливості дитини, чутливість до її потреб, розуміння емоційного стану учня, стресостійкість.

В умовах інклюзивного навчання вчитель початкових класів, окрім загальнопедагогічних функцій, має також реалізовувати діагностичну, корекційно-реабілітаційну, профілактичну та організаторську функції. Для цього необхідно розвивати такі професійні якості, як:

– розуміння індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей із різними рівнями підтримки;

– толерантне та доброзичливе ставлення до учнів з особливими освітніми потребами;

– готовність до співпраці з іншими фахівцями.

– Формування зазначених вище професійних якостей у майбутніх педагогів під час навчання у закладі вищої освіти є важливою передумовою їхньої успішної професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Висновки та пропозиції. Дослідження проблеми підготовки майбутніх педагогів до виховної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища засвідчує, що ключовим викликом сучасної педагогічної освіти є формування готовності здобувачів вищої освіти до ефективної взаємодії з дітьми з різними освітніми потребами, толерантного ставлення до їхніх індивідуальних особливостей, а також оволодіння стратегіями інклюзивного виховання.

Пріоритетними векторами цієї підготовки визначено: орієнтацію на цінності інклюзивної педагогіки (гуманізм, повага до особистості, недискримінація); інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок щодо організації виховної взаємодії в умовах різноманіття; розвиток емоційного інтелекту та рефлексивної культури майбутніх педагогів; залучення до моделювання виховних ситуацій з інклюзивним контекстом під час навчання; формування навичок співпраці з батьками, асистентами педагога, фахівцями міждисциплінарної команди.

Підсумовуючи, зазначимо: результативність виховної діяльності педагога в інклюзивному середовищі значною мірою залежить від якості його фахової підготовки, спрямованої на розвиток

професійної чутливості, комунікативної компетентності та особистісної зрілості.

Перспективами подальших наукових пошуків ми вбачаємо у визначенні й науковому обґрунтуванні педагогічних умов і технологій цілеспрямованого формування в майбутніх педагогів готовності до виховання дітей в умовах освітньої інклюзії.

Список використаної літератури:

1. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik dla pedagogów i батьків / укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтак. Київ : [б.в.], 2016. 68 с.
2. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут спеціальної педагогіки. Київ, 2010. 225 с.
3. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2015. 467 с.
4. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2010. 96 с.
6. Колупаєва А., Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. *Директор школи*. 2011. № 10 (634). С. 20–25.
7. Павлишина Н., Кузава І. Особливості підготовки майбутніх спеціальних педагогів у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. № 3. С. 81–86.
8. Кузава І. Б., Гац Г. О. Професійна готовність майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти. *European and global vectors for education development in Ukraine : Scientific monograph* : монографія. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2022. С. 344–372.

Sushchenko L., Trypolska N. Priority vectors in the training of future teachers for educational activity in an inclusive educational environment

The article defines and scientifically substantiates the priority vectors in the training of future teachers for educational activity within an inclusive educational environment. It comprehensively highlights the issue of preparing future educators to carry out effective educational work in inclusive settings, which constitutes one of the key components of their professional competence. The article emphasizes that the implementation of inclusion in the practice of educational institutions in Ukraine requires not only the modernization of the educational process content but also the development of a system of knowledge, skills, and value orientations necessary to ensure the successful upbringing of children with diverse educational needs.

The essence of inclusive educational activity is revealed as a socially significant process aimed at creating a supportive learning environment in which every child feels accepted, supported, and actively engaged. Based on the analysis of legal frameworks, scientific sources, and practical experience, the article outlines the priority vectors of teacher education in the context of inclusion: the development of emotional and value-oriented spheres of personality, the formation of a humanistic worldview, tolerance, communicative flexibility, reflexivity, as well as the acquisition of practical skills in pedagogical support, socialization, adaptation, and upbringing of children with special educational needs.

Special attention is paid to the necessity of integrating experimental programs, trainings, and simulation practices into the curricula of higher education institutions, which contribute to the development of professional readiness for educational interaction in multicultural and inclusive environments. The article stresses that effective training for educational activity under inclusive conditions is a prerequisite for shaping future teachers' socially responsible and professionally mature attitudes toward each child as a unique value.

Key words: *inclusion, inclusive educational environment, child's personality, educational process, educational activity, future teachers, professional training.*

А. Т. Тимчук

аспірант кафедри обслуговування технологій та охорони праці
інженерно-педагогічного факультету
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ЗВО

У статті проаналізовано сучасні тенденції використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів професійної освіти у ЗВО. Обґрунтовано актуальність проблеми формування конкурентоспроможності педагогічних кадрів в умовах цифровізації освітнього простору. Визначено, що цифрова дидактика, інтеграція цифрових інструментів та медіа-ресурсів у навчальний процес стає ключовим чинником формування високого рівня професійної компетентності педагогів. Розглянуто зміни у змісті освіти, спрямовані на розвиток соціально важливих умінь і навичок, необхідних для сучасного педагога: комунікації, проєктного мислення, командної роботи, етичних і правових основ діяльності, інформаційної та графічної грамотності. Зазначено, що цифрові технології сприяють оновленню методів викладання, забезпечують персоналізацію освітньої траєкторії, активізацію пізнавальної діяльності студентів, формують здатність до самоосвіти та професійного зростання. Підкреслено, що формування конкурентоспроможного педагога професійної освіти можливе за умови впровадження сучасних цифрових засобів (електронних платформ, онлайн-курсів, 3D-моделювання, хмарних сервісів, ігрових технологій), що сприяють інтенсифікації освітнього процесу. Окреслено перспективи цифровізації професійної освіти через розробку наскрізних цифрових технологій, їх інтеграцію в навчально-виховний процес, підвищення інформаційної культури педагогів. Аргументовано необхідність перегляду ролі викладача як фасилітатора, організатора, координатора цифрових освітніх ресурсів. Запропоновано бачення цифрової освіти як основи формування нового типу педагогів, здатних адаптуватися до швидких технологічних змін та забезпечувати якісну підготовку майбутніх фахівців. Визначено, що сучасна система вищої педагогічної освіти має створювати умови для розвитку індивідуальної траєкторії професійного становлення конкурентоспроможних педагогів, які здатні ефективно виконувати професійні функції та громадянські обов'язки. У перспективі окремої уваги потребує наукове обґрунтування педагогічних умов розвитку графічної грамотності як складової професійної компетентності педагога.

Ключові слова: графічна грамотність, студенти, інформація, майбутні педагоги професійного навчання, графічна інформація, графічна культура, професійна діяльність, цифровізація.

Постановка проблеми. Одним з суттєвих напрямів політики в галузі освіти є підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою. Тому зміст освіти націлений на забезпечення формування фахівця, що володіє такими якостями, як здатність до самовдосконалення, розвиток навичок в обраній професії, вміння зайняти тверду громадянську позицію. Що стосується професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти, то світові тенденція рухаються в напрямі конкретизації та розширення діяльності педагога. Назріла необхідність підготовки конкурентоспроможних майбутніх педагогів професійної освіти призводить до звернення викладачів вищої школи до можливостей цифрової дидактики та цифрових технологій як підвалин нової інформаційно-комунікаційної парадигми освіти.

В ситуації значного зростання цифрового розвитку освіти професійна діяльність майбутніх педагогів професійної освіти визначається як багатофункціональна, така, що постійно ускладнюється,

вимагає від суб'єктів професійної діяльності глибокого професійного самовизначення, високої професійної моральності. Професійна підготовка майбутніх педагогів професійної освіти іде за напрямом конкретизації та розширення засобів їхньої діяльності щодо інноватизації освітнього процесу.

Очевидно, що підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти й донині є актуальною проблемою у сфері педагогіки. Нові технології розширюють доступ до інформації і можуть вплинути на якість навчання, медіа-інструменти роблять статичний і пасивний процес навчання більш динамічним та інтерактивним, що не може не позначитися на якості підготовки фахівців певного рівня [1]. Кількість ресурсів, доступних студентам, які здобувають ступінь у галузі педагогіки професійного навчання, зростає експоненціально. На додаток до традиційних навчальних ресурсів, таких як лекції та підручники, студенти дедалі частіше використовують цифрові засоби навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Цифровізація освіти привертає увагу дослідників. Тому в науковій літературі знаходимо численні напрацювання, що містять вказівки щодо ефективного використання засобів цифрової дидактики в професійній освіті. Так, В. Ярова та І. Сучкова проаналізували потенціал цифрових технологій у підготовці майбутніх учителів технологій [9]. Тоді як І. Кузьменко окреслив сутність використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці педагогів професійної освіти [5]. В напрацюваннях Н. Гордієнко [2] та І. Мельник [6] знаходимо відомості про застосування використання сучасних цифрових технологій для формування та розвитку графічної грамотності студентів.

Узагальнює можливості використання цифрових технологій у навчальному процесі педагогічних ЗВО О. Ященко [10]. Дослідники відзначають, що цифрові технології є інструментами розвитку професійної компетентності педагогів (О. Боднарєнко [1]; І. Гуєнко [3]; О. Коваль [4] та ін.); цифрової грамотності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти (І. Сухомлинська [8]); чинником формування конкурентоспроможності педагогічних кадрів (Н. Пономарєнко [7]).

Проте поступ в розвитку можливостей цифрових технологій в організації освітнього процесу у вищій школі невпинний. Відтак питання впровадження інноваційних засобів цифрової дидактики не втрачає актуальності. З огляду на це **метою статті** є окреслення можливостей цифрових технологій у формуванні нової генерації педагогів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Освіта перебуває в епіцентрі глобалізації. Педагогічна громадськість обговорює напрямки її адаптації до сучасних соціально-економічних умов розвитку та вимог до якості підготовки. Ці зміни особливо актуальні в системах вищої та додаткової професійної освіти, де очікується зміщення акценту з процесу на результати навчання та зосередження на студентах. Ці тенденції вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти зумовлені сучасною парадигмою освіти, її керівними принципами, такими як: багатовимірність, безперервність, наступність, професіоналізація, індивідуалізація та цифрова трансформація суспільства в цілому.

Якість наукової, технологічної та гуманітарної освіти є основним інструментом реагування на сучасні глобальні виклики. Створення науково-освітнього середовища як єдиного цілісного механізму і фундаментальної основи розвитку нових технологічних розробок, виявлення і розкриття можливостей інноваційних педагогічних технологій нині засноване на ідеях цифровізації освіти.

Надшвидкі темпи розвитку сучасних освітніх технологій призвели до провідної ролі інформа-

ційного розвитку в суспільстві і, як наслідок, до необхідності формування особливої інформаційної культури особистості. Інформаційну культуру особистості майбутніх педагогів професійної освіти слід розуміти як невід'ємну частину формування особистості, здатність використовувати та застосовувати нові цифрові технології в процесі їх формування та подальшого розвитку, здатність отримувати, накопичувати та обробляти будь-які види інформації та її подальше використання [3].

З іншого боку швидка зміна картини світу повинна спрямовувати інститут вищої освіти до модифікації методів і засобів підготовки майбутніх педагогів професійного навчання і також враховувати формування корпоративної культури особистості, тобто людини, адаптованої до сучасного стану науки, культури та освіти, а також здатної реалізувати професійні компетентності, обов'язки.

У контексті інтенсивної цифровізації освіти особливе положення має впровадження сучасних освітніх технологій у процес навчання. Під сучасними освітніми технологіями розуміють сукупність інноваційних освітніх інструментів і методів навчання, які дають змогу підвищити доступність освіти.

У порівнянні з традиційною схемою навчання, в процесі навчання з використанням сучасних освітніх технологій змінюються відносини між студентами та викладачами. У другому випадку педагог є «колегою» здобувача в процесі викладання, всупереч класичній схемі, де викладач «домінує» над студентом [7, с. 102].

Наукове суспільство, яке стало не просто інформаційним, а інформаційно-свідомим, апелює до набуття, поповнення і використання студентами знань, необхідних для формування нового типу мислення – фахівці нової генерації. Відтак, цілі освіти також виходять на новий рівень. Однією з фундаментальних цілей є формування готовності майбутніх педагогів професійної освіти до виконання фахових функцій шляхом розвитку соціально важливих навичок і вмінь, використовуючи цифрові технології, які визначають їхню конкурентоспроможність. Конкурентний педагог професійної освіти це не тільки фахівець з високим професіоналізмом і попитом на ринку праці, а й індивідуальність, здатна до саморозвитку, зміни свого професійного вектора і виконання громадянських обов'язків. Конкурентоспроможність майбутніх педагогів професійної освіти їхню здатність виконувати професійні функції на належному рівні поряд з самостійним прийняттям рішень.

В умовах посиленого високотехнологічного розвитку освіти кваліфікація майбутніх педагогів професійної освіти повинна відповідати соціально-технічній, багатофункціональній і варіативній складовій. Вона вимагає більш глибокої профе-

сійної самооцінки, мотивації в професії, високого морального духу майбутнього фахівця.

З іншого боку, підготовка конкурентоспроможних майбутніх педагогів професійної освіти має відповідати цілому спектру універсальних, загальних та професійних компетентностей, що відповідають новому поколінню стандартів освіти. Серед них: комунікація; командна робота та лідерство; розробка та реалізація проєктів; системне та критичне мислення; етична правова база професійної діяльності; інклюзивна компетентність; здоровий спосіб життя; інформаційна грамотність; графічна грамотність тощо.

Формування компетентних, конкурентоспроможних майбутніх педагогів професійної освіти залежить від багатьох факторів, серед яких: рівень інформаційної та корпоративної культури особистості; здатність до використання сучасних освітніх технологій в освітньому процесі; здатність забезпечити зв'язок між теорією і практикою; активне творче мислення; сформована самодисципліна.

Сучасний стан цифровізації освіти та зміст підготовки майбутніх педагогів професійної освіти, презентований шляхом використання цифрових технологій та інформаційно-освітнього середовища ЗВО в напрямі підвищення конкурентоспроможності різнобічно висвітлено в напрацюваннях Н. Гордієнко [2], І. Мельник [6], Н. Пономаренко [7] та ін. Узагальнення ідей науковців щодо оновлення процесу навчання студентів педагогічних спеціальностей дає змогу виокремити ключові тенденції застосування цифрових технологій в підготовці майбутніх педагогів професійної освіти. Наведемо перелік деяких з них:

- розробка та впровадження нового освітнього контенту, цифрових навчально-методичних комплексів (програм, матеріалів, інструментів оцінювання формування ключових компетентностей);

- гейміфікація освіти (розробка та впровадження навчальних комп'ютерних ігор та цифрових симуляторів (тренажерів, віртуальних лабораторій) на базі сучасних технологій візуалізації та рішення доповненої реальності);

- розвиток дистанційної освіти, розширення спектру використання масових відкритих онлайн-курсів з різних предметних напрямів професійної освіти;

- розвиток нових соціальних мереж в освіті, які дозволяють швидко обмінюватися інформацією, а також підтримують навчання контенту відповідно до особистих інтересів студента.

Очевидно, що цифрове суспільство та інформаційне насичення сфер людської діяльності вимагають нових підходів до формування професійно значущих якостей майбутніх педагогів професійної освіти, серед яких особливу роль

відіграє графічна грамотність. Для підготовки педагогів нового типу, здатних вирішувати складні професійні завдання в динамічному інформаційно-освітньому середовищі, необхідно забезпечити зміну технологій навчання та форм освітньої взаємодії. Сучасний конкурсний педагог професійної освіти має стати модератором, розробником освітніх траєкторій, репетитором, організатором проєктного навчання, координатором освітньої онлайн-платформи, розробником інструментів для навчання, що неможливо без оволодіння новими вміннями й навичками організовувати інформрацію засобами цифрових технологій.

У вирі розвитку цифрових новацій в педагогіці навчання майбутніх педагогів професійної освіти засобами цифрової дидактики повинно реалізуватись через низку методологічних та методичних підходів.

Висновки. Таким чином, підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти є актуальним у зв'язку з постійно мінливою світовою картиною. Вимоги, які висувуються суспільством до особистих, моральних і професійно грамотних характеристик педагогів можливо задовільнити шляхом впровадження в освітній процес ЗВО цифрових технологій та ідей цифрової дидактики. Система професійного навчання в контексті цифровізації освіти відбувається через оновлення підходів та сучасних інструментів забезпечення її якості. Популярними в науковій площині є такі ідеї цифровізації освіти, які реалізовані на платформах спільного доступу, електронному навчанні, 3D-моделюванні, хмарному сервісі. Саме ці можливості цифрової дидактики є рушіями трансформації професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти.

Результатом таких змін має стати формування компетентностей майбутніх педагогів професійної освіти, необхідних для роботи в умовах активізації науково-технічного прогресу та використання технологій цифрової освіти, що забезпечать конкурентоспроможність випускників.

Перспективи цифровізації професійної освіти полягають у розробці та використанні ключових наскрізних цифрових технологій у міру їх появи та розвитку. Система освіти, заснована на цифровій дидактиці, вимагає і формує новий тип особистості конкурентоспроможного педагога з високим рівнем компетентності і професійної культури. Якісна освіта сприяє особистому та професійному розвитку майбутніх педагогів професійної освіти, становленню конкурентоспроможності та їх подальшому професійному зростанню.

Подальші дослідження полягатимуть в виокремленні та теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання.

Список використаної літератури:

1. Бондаренко О. В. Цифрові технології у системі формування професійної компетентності педагогів. *Молодий вчений*. 2021. № 10(98). С. 203–208. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-42>
2. Гордієнко Н. В. Використання сучасних цифрових технологій для розвитку графічної грамотності студентів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 90. № 4. С. 134–147. <https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4876>
3. Гуренко І. С. Роль цифрових технологій у професійній підготовці педагогічних кадрів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 51. С. 92–98. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.92-98>
4. Коваль О. С. Цифрові технології як інструмент розвитку професійної компетентності педагогів. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 4. С. 47–55. <http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/ol/article/view/744>
5. Кузьменко І. С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці педагогів професійної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 93, № 2. С. 45–57. <https://doi.org/10.33407/itlt.v93i2.5297>
6. Мельник І. С. Використання інтерактивних технологій у формуванні графічної грамотності майбутніх учителів. *Професійна педагогіка*. 2022. № 1. С. 75–82. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.1.75-82>
7. Пономаренко Н. Ю. Сучасні цифрові технології як чинник формування конкурентоспроможності педагогічних кадрів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 3(110). С. 101–105. <https://visnyk.zu.edu.ua/article/view/278902>
8. Сухомлинська І. Д. Розвиток цифрової грамотності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. Вип. 1(34). С. 54–61. <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/785>
9. Ярова В. П., Сучкова І. П. Цифрові технології у підготовці майбутніх учителів технологій. *Професійна педагогіка*. 2021. № 3. С. 19–25. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.3.19-25>
10. Ященко О. В. Використання цифрових технологій у навчальному процесі педагогічних ЗВО. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 2. С. 118–125. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2022-2-16>

Tymchuk A. Using digital technologies for training competitive future vocational teachers in higher education institutions

The article analyses the current trends in the use of digital technologies in the professional training of future vocational teachers in higher education institutions. The urgency of the problem of forming the competitiveness of teaching staff in the context of digitalisation of the educational space is substantiated. It is determined that digital didactics, integration of digital tools and media resources into the educational process is becoming a key factor in the formation of a high level of professional competence of teachers. Changes in the content of education aimed at developing socially important skills and abilities necessary for a modern teacher are considered: communication, project thinking, teamwork, ethical and legal foundations of activity, information and graphic literacy. It is noted that digital technologies contribute to the renewal of teaching methods, ensure the personalisation of the educational trajectory, intensify students' cognitive activity, and form the ability to self-education and professional growth.

It is emphasised that the formation of a competitive teacher of vocational education is possible with the introduction of modern digital tools (electronic platforms, online courses, 3D modelling, cloud services, gaming technologies) that contribute to the intensification of the educational process. The prospects of digitalisation of vocational education through the development of end-to-end digital technologies, their integration into the educational process, and improvement of the information culture of teachers are outlined. The necessity of revising the role of the teacher as a facilitator, organiser, and coordinator of digital educational resources is argued. A vision of digital education as the basis for the formation of a new type of teachers capable of adapting to rapid technological changes and providing quality training for future professionals is proposed. It is determined that the modern system of higher pedagogical education should create conditions for the development of an individual trajectory of professional development of competitive teachers who are able to effectively perform professional functions and civic duties. In the future, special attention should be paid to the scientific substantiation of the pedagogical conditions for the development of graphic literacy as a component of the professional competence of a teacher.

Key words: graphic literacy, students, information, future vocational teachers, graphic information, graphic culture, professional activity, digitalisation.

УДК 378.147:331.101:33(075.8)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.27>**П. О. Ткаченко**аспірант кафедри машинознавства і транспорту
інженерно-педагогічного факультету
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ФАХОВИХ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

У статті запропоновано авторське бачення структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх економістів та місця педагогічних умов в цій схемі. Розроблена схематична архітектура знань охоплює цільовий, теоретико-методологічний, змістовно-технологічний, аналітично-узагальнювальний, результативний блок. Кожен із перелічених блоків є частиною моделі, що забезпечує досягнення загальної мети за рахунок певних функцій, етапів і методів. Ключовими освітньо-професійними цілями впровадження такої моделі визначено: залучення студентів до постійної професійно орієнтованої взаємодії, як індивідуальної (з викладачем або колегами по групі), так і колективної; стимулювання освітньої активності, спрямованої на трансформаційну квазіпрофесійну діяльність, з особливою увагою до створення кінцевого результату освітнього процесу у формі розв'язання ситуативного завдання, розробки проєкту, презентації тощо; розвиток рефлексивних умінь, зокрема здатності до об'єктивної оцінки та самооцінки, аналізу власних дій і вчинків одногрупників під час занять з урахуванням професійної перспективи майбутнього економіста.

Всі елементи моделі забезпечують практико-орієнтовану спрямованість освіти, що забезпечується інтеграцією навчальної, дослідницько-пошукової та виробничої діяльності і є необхідною умовою формування у студентів фахових економічних коледжів складників професійної компетентності. Процес впровадження розробленої моделі базувався на визначених педагогічних умовах, що спрямовувались на розвиток професійної мотивації студентів до фахової економічної діяльності, спеціальних фахових знань, фінансово-економічних вмінь та спрямованості на самоосвіту. Структура моделі передбачає поступове нарощування рівня фахових компетентностей і увиразнюється послідовними етапами впровадження педагогічних умов: навчально-ознайомлювальний та квазіпрофесійний. Впродовж навчально-ознайомлювального етапу відбувалась діяльність спрямована на розвиток у студентів широкого розуміння економічної освіти як з позицій сучасних тенденцій розвитку економіки. Квазіпрофесійний етап впровадження розробленої моделі спрямований на моделювання професійної дії, тобто її вивчення та опанування в модельній (спрощеній) ситуації. Практична підготовка на цьому етапі реалізується на засадах рефлексивно-дослідницького підходу, що задає її форми та провідні види діяльності студента: лабораторні роботи, професійні проби, а також низку практичних занять.

Ключові слова: майбутні молодші бакалаври з економіки, студенти, фахові економічні коледжі, педагогічні умови, структурно-функціональна модель.

Постановка проблеми. Кардинальна зміна економічних відносин в ХХІ столітті веде до того, що нині суттєво змінюється теоретичне обґрунтування змісту практичної підготовки студентів фахових економічних коледжів, зокрема майбутніх економістів. Аналіз низки матеріалів щодо оновлення підходів до визначення цілей, завдань і змісту підготовки студентів цієї спеціальності дає змогу дійти висновку, що в основі концептуальних положень, викладених у її програмах у різних закладах фахової передвищої освіти країни, використано метод моделювання, пов'язаний із розумінням її завдань, можливостями коригування її структури для досягнення більш високих результатів. Очевидно, що для втілення експериментальних задумів в педагогічних дослідженнях метод моде-

лювання теж активно застосовується, задля презентування авторського погляду на шляхи вдосконалення обраного фрагменту освіти. Саме тому всі педагогічні інтервенції, зокрема й педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах стали орієнтувальними векторами для проєктування структурно-функціональної моделі такого процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що науковці активно вивчають різноманітні аспекти вдосконалення підготовки майбутніх фахівців економічної сфери (О. Ліба, Н. Ліба, К. Кончович [5]). Зокрема, Г. Ісаєва систематизувала інформацію про специфіку формування професійної компетентності студентів економічних

спеціальностей у коледжах України [3]. Тоді як М. Теловата узагальнила теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічної галузі в закладах вищої освіти [9]. Так, значні зусилля спрямовують на виокремлення дієвих педагогічних та організаційно-педагогічних умов формування підприємницької компетентності студентів економічних спеціальностей (І. Герасименко [1]); підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій (У. Дудка [2]); готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності (О. Мариненко [6]); фахової компетентності майбутніх економістів засобами дуальної освіти (І. Мельничук [7]); соціальної компетентності майбутніх економістів засобами проєктних технологій навчання у коледжі (А. Подозьорова, О. Комліченко [8]);

Водночас, вчені вдаються до проєктування акторських абстрактних схем, що відбивають логіку проведення конкретного педагогічного дослідження. Наприклад, К. Копняк запропонував педагогічній громадськості структурно-функціональну модель формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки [4]. М. Федяєва розробила модель формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів [10]. Проте економічна реальність змінюється щоденно, виникають нові технології роботи в економічній сфері, що актуалізує доцільність впровадження нових ідей в фахову передвищу освіту, вбудованих в авторську структурно-функціональну модель, що реалізується в межах виокремлених педагогічних умов.

Мета статті полягає в загальній характеристиці педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах.

Виклад основного матеріалу. Узагальнене уявлення про процес формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах найзручніше отримати засобами моделювання. Вибір моделювання як основного методу вивчення досліджуваного процесу дає змогу структурувати компоненти; вибудувати їхню ієрархію; внутрішні та зовнішні зв'язки в усьому їхньому різноманітті; виявити принципи його організації, етапи реалізації та їхню послідовність; спрогнозувати результат; зобразити процес графічно.

Для реалізації мети дослідження нами було сформульовано такі завдання, що потребують вирішення: 1) розробити структурно-педагогічну модель формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах; 2) конкретизувати палітру форм, методів, видів освітньої діяльності студентів,

які сприятимуть досягненню поставленої мети; 3) сформулювати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах.

Розпочинаючи проєктування структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах, ми виходили з того, що модель є теоретичною конструкцією, яка відображає суттєві особливості досліджуваного процесу. А враховували, що формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах – це цілеспрямований та організований педагогічний процес, який забезпечує оволодіння студентами економічними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для виконання професійних функцій.

Розроблена структурно-функціональна модель містить взаємозалежні блоки-елементи: (цільовий, теоретико-методологічний, змістовно-технологічний, аналітично-узагальнювальний, результативний). Кожен із перелічених блоків є частиною моделі, що забезпечує досягнення загальної мети за рахунок певних функцій, етапів і методів.

Ключовими освітньо-професійними цілями у процесі формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах, у контексті впровадження згаданої моделі, можна визначити такі:

- залучення студентів до постійної професійно орієнтованої взаємодії, як індивідуальної (з викладачем або колегами по групі), так і колективної;

- стимулювання освітньої активності, спрямованої на трансформаційну квазіпрофесійну діяльність, з особливою увагою до створення кінцевого результату освітнього процесу у формі розв'язання ситуативного завдання, розробки проєкту, презентації тощо;

- формування усвідомлення значущості програмного забезпечення та інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному економічному інформаційному середовищі, підвищення цінності фундаментальних знань і алгоритмічних умінь, виділення професійно орієнтованих компонентів навчального змісту обраних дисциплін, акцентування широкого спектра професійних функцій, розвиток навичок аргументації, формулювання гіпотез, побудови логічних висновків;

- розвиток рефлексивних умінь, зокрема здатності до об'єктивної оцінки та самооцінки, аналізу власних дій і вчинків одногрупників під час занять з урахуванням професійної перспективи майбутнього економіста;

- демонстрація можливостей soft skills для майбутніх економістів у межах критичного осмислення реальної соціально-економічної ситуації;

- формування особистісної позиції студента щодо інформації, яка надходить від викладача чи

однорупників під час квазіпрофесійної навчальної та виробничої діяльності;

– розвиток розуміння значення критичного мислення та економіко-математичних компетенцій для майбутньої професійної діяльності, включаючи опанування навичок критичного аналізу інформації і використання критичного мислення для розв'язання економічних та управлінських завдань.

Процес впровадження розробленої моделі базувалася на визначених педагогічних умовах, що спрямовувались на розвиток професійної мотивації студентів до фахової економічної діяльності, спеціальних фахових знань, фінансово-економічних вмінь та спрямованості на самоосвіту. Зазначені педагогічні інтервенції в освітній процес фахових економічних коледжів передбачали послідовне занурення здобувачів у навчально-ознайомлювальні, квазіпрофесійні та професійні події.

Впродовж навчально-ознайомлювального етапу відбувалася діяльність спрямована на розвиток у студентів широкого розуміння економічної освіти як з позицій сучасних тенденцій розвитку економіки. Мали на меті створити атмосферу занурення студентів у проблемне поле майбутньої професійної діяльності. Тому здійснювали формулювання переліку теоретичних питань і професійних проблем (завдань), розв'язання яких необхідне для успішного виконання формованої професійної дії. Таким чином, виникає необхідність у вивченні теорії як пошуку відповідей на запитання. Виходячи з цього, практична підготовка майбутніх фахових молодших бакалаврів з економіки охоплювала частину занять лекційного типу та практичних занять, а також ознайомлювальні практики.

Практичні та семінарські заняття у форматах ділових ігор і групових дискусій слугували для пошуку розв'язань конкретних фахових проблем та особистісного прийняття інформації. Практичні заняття не є синонімами практичної підготовки. Адже лише ті практичні заняття можуть бути віднесені до форми практичної підготовки, на яких передбачено участь студентів у виконанні окремих елементів робіт, актуалізація вмінь, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю. Лекції на цьому етапі відігравали особливу роль. Вони необхідні для організації продуктивного діалогу зі студентами; відображення в лекційному матеріалі предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності; забезпечення умов, що породжують особистісно-смісловне ставлення студентів до змісту засвоюваного на лекції матеріалу.

До практичної підготовки можна віднести й деякі інформаційні лекції, які передбачають передачу навчальної інформації, необхідної для подальшого виконання робіт, пов'язаних з май-

бутньою професійною діяльністю. Проте особливу значущість з погляду практичної підготовки на цьому етапі відіграють: лекції-«удвох»; лекції-пресконференції за участю практичних працівників загальної та додаткової освіти (запрошений фахівець надає відповіді на запитання студентів, які виникли під час вивчення попереднього матеріалу). Такі лекції можуть проводитися на базі профільних підприємств, що забезпечує умови для осмисленого ставлення студента до досліджуваного теоретичного матеріалу.

Квазіпрофесійний етап впровадження розробленої моделі спрямований на моделювання професійної дії, тобто її вивчення та опанування в модельній (спрощеній) ситуації. Практична підготовка на цьому етапі реалізується на засадах рефлексивно-дослідницького підходу, що задає її форми та провідні види діяльності студента: лабораторні роботи, професійні проби, а також низку практичних занять. Наведемо приклади таких завдань:

Ситуація 1. Уявіть, що ви є економістом-консультантом фірми, яка планує розпочати діяльність у сфері надання послуг. Складіть спрощений фінансовий план на пів року, визначивши основні статті доходів і витрат, та дайте рекомендації щодо можливих шляхів підвищення рентабельності.

Ситуація 2. Проаналізуйте описану ситуацію, у якій менеджер економічного підрозділу ставить завищені показники для річного звіту. Визначте, як діяти молодому економісту, який виявив невідповідність, обґрунтуйте власну позицію і розробіть план коректних дій відповідно до професійної етики.

Ситуація 3. Використовуючи дані відкритих джерел (наприклад, сайти вакансій або статистичні портали), дослідіть структуру попиту на професії у фінансово-економічній сфері у вашому регіоні. Побудуйте діаграму і зробіть висновки щодо перспектив працевлаштування випускників економічного коледжу.

Ситуація 4. Створіть модель сімейного бюджету на місяць для умовної родини з чотирьох осіб. Проаналізуйте, як зміни доходів або витрат можуть вплинути на заощадження, і підготуйте рекомендації для стабілізації фінансового стану сім'ї.

Особливе значення на цьому етапі практичної підготовки має дуальна освіта. Передбачалось, що на практичних заняттях у фахових економічних коледжах студенти проходять інструктаж для проведення професійних проб. Безпосередньо професійні проби виконуються студентами на майданчику профільних підприємств. Тобто задум вбудованості полягає не тільки в тому, що завдання практики безпосередньо визначаються теоретичною дисципліною, а й у тому, що вона

здійснюється в реальному процесі фінансово-економічної реальності. Квaziпрофесійний етап націлений на апробацію освоєної професійної дії в умовах реальної фінансово-економічної організації.

Висновки. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах включає цільовий, теоретико-методологічний, змістовно-технологічний, аналітично-узагальнювальний, результативний блок. Структура моделі передбачає поступове нарощування рівня фахових компетентностей і увиразнюється послідовними етапами впровадження педагогічних умов: навчально-ознайомлювальний та квазіпрофесійний. У сукупності вони гарантують практико-орієнтовану спрямованість освіти, що забезпечується інтеграцією навчальної, дослідницько-пошукової та виробничої діяльності і є необхідною умовою формування у студентів фахових економічних коледжів складників професійної компетентності.

Практична реалізація запропонованої моделі порушує низку ще невирішених питань організаційного, методологічного та методичного характеру, що виникають під час організації формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах. Потребують подальшого дослідження механізми координації дій усіх суб'єктів практичної підготовки майбутніх економістів у фахових економічних коледжах в умовах соціального партнерства.

Подальші дослідження полягатимуть в обґрунтуванні методичних особливостей формування професійної компетентності фахових молодших бакалаврів з економіки у фахових економічних коледжах.

Список використаної літератури:

1. Герасименко І. В. Педагогічні умови формування підприємницької компетентності студентів економічних спеціальностей. *Педагогічний альманах*. 2021. № 51. С. 63–68.
2. Дудка У. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2024. № 16(1). С. 112–119.
3. Ісаєва Г. В. Формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей у коледжах України. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2020. Вип. 83. С. 127–131.
4. Копняк К. Структурно-функціональна модель формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. № 1(50). С. 71–77.
5. Ліба О. М., Ліба Н. С., Кончович К. Т. Формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Економіка»*. 2019. № 6(1). С. 153–158.
6. Мариненко О. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. 2024. № 18. С. 99–104.
7. Мельничук І. М. Педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх економістів засобами дуальної освіти. *Молодий вчений*. 2023. № 4(118). С. 189–193.
8. Подозьорова А. В., Комліченко О. О. Формування соціальної компетентності майбутніх економістів засобами проєктних технологій навчання у коледжі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 27. С. 45–52.
9. Теловата М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічної галузі в закладах вищої освіти. *Науковий журнал «Професійна педагогіка»*. 2019. № 18. С. 11–15.
10. Федяєва М. С. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 1(83). С. 34–39.

Tkachenko P. Pedagogical conditions and a structural and functional model of the formation of professional competence of future economists in professional economic colleges

The article offers the author's vision of the structural and functional model of the formation of professional competence of future economists and the place of pedagogical conditions in this scheme. The developed schematic architecture of knowledge covers the target, theoretical-methodological, content-technological, analytical-generalizing, effective block. Each of the listed blocks is part of a model that ensures the achievement of the overall goal due to certain functions, stages and methods. The key educational and professional goals of the implementation of such a model are defined as: involvement of students in constant professionally oriented interaction, both individual (with a teacher or group colleagues) and collective; stimulation of educational activity aimed at transformational quasi-professional activity, with special attention to the creation of the final result of the educational process in the form of solving a situational task, project development, presentation, etc.;

development of reflective skills, in particular the ability to objective assessment and self-evaluation analysis of own actions and actions of classmates during classes, taking into account the professional perspective of the future economist.

All elements of the model provide a practice-oriented orientation of education, which is ensured by the integration of educational, research, research and production activities and is a necessary condition for the formation of professional competence components among students of professional economic colleges. The process of implementing the developed model was based on certain pedagogical conditions aimed at the development of students' professional motivation for professional economic activity, special professional knowledge, financial and economic skills and focus on self-education. The structure of the model involves a gradual increase in the level of professional competences and is expressed by successive stages of the implementation of pedagogical conditions: educational and familiarization and quasi-professional. During the educational and familiarization stage, activities aimed at developing students' broad understanding of economic education both from the standpoint of modern trends in economic development took place. The quasi-professional stage of implementation of the developed model is aimed at modeling the professional action, that is, its study and mastery in a model (simplified) situation. Practical training at this stage is implemented on the basis of a reflective-research approach, which sets its forms and leading types of student activity: laboratory work, professional tests, as well as a number of practical classes.

Key words: future junior bachelors in economics, students, professional economic colleges, pedagogical conditions, structural and functional model.

І. Я. Трускавецькадокторантка, доцент,
доцент кафедри природничих дисциплін і методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

МЕТОД ПРОЄКТІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

У статті розглядається метод проєктів, як ключова педагогічна технологія, що забезпечує ефективну реалізацію дослідницької діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі. Обґрунтовано значення проєктної діяльності у формуванні дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти, що є необхідною для успішної професійної діяльності в закладах освіти. Визначено, що метод проєктів сприяє розвитку критичного й системного мислення здобувачів освіти, творчого потенціалу, самостійності, а також навичок міжособистісної комунікації та роботи в команді.

Проаналізовано теоретичні основи та організаційні етапи впровадження проєктної діяльності, зокрема підготовчий, навчальний та заключний етапи, а також виокремлено ключові стадії: ініціатива, планування, виконання, презентація і захист, рефлексія. Наведено приклади тем навчальних проєктів, які мають важливе значення для формування дослідницької культури майбутніх учителів природничої освітньої галузі. Презентовано досвід впровадження методу проєктної діяльності у професійну підготовку майбутніх учителів в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі, де проєктна діяльність реалізується під час педагогічної та навчально-польової практик шляхом виконання, міждисциплінарних завдань, створення біоекологічних мініпроєктів і наукових студентських ініціатив. Акцентовано увагу на доцільності впровадження проєктної технології у навчальні дисципліни природничого спрямування (біології, хімії, фізики, методики їх викладання), що передбачає організацію самостійних і групових досліджень, постановку експериментів, аналіз отриманих результатів та їхню критичну оцінку засобами цифрових інструментів, мультимедійних ресурсів та візуалізаційних платформ, що сприяють поглибленому засвоєнню навчального матеріалу та розвитку компетентностей.

Доведено, що застосування методу проєктів дозволяє поєднувати теоретичні знання із практичними вміннями, сприяє формуванню екологічної свідомості, дослідницької компетентності та соціальної відповідальності майбутніх педагогів. Вказано на перспективи подальших досліджень, пов'язаних із удосконаленням методичного супроводу проєктної діяльності, розробкою критеріїв оцінювання її ефективності, а також впровадженням цифрових платформ для підтримки студентських наукових ініціатив.

Ключові слова: метод проєктів, дослідницька діяльність, природнича освітня галузь, професійна підготовка, компетентності.

Постановка проблеми. Сучасна професійна підготовка майбутніх учителів природничої освітньої галузі потребує впровадження ефективних інноваційних методик, здатних забезпечити формування дослідницької компетентності та розвиток професійних навичок, необхідних для організації науково-дослідницької діяльності учнів. Метод проєктів виступає перспективним засобом активізації пізнавальної діяльності студентів і розвитку їх здатності до самостійного пошуку, аналізу та практичного застосування знань. Водночас, у науково-методичній літературі недостатньо розроблені теоретичні основи та практичні рекомендації щодо інтеграції методу проєктів в освітній процес підготовки вчителів природничих дисциплін, зокрема щодо послідовності етапів проєктної діяльності, критеріїв оцінювання та використання сучасних цифрових технологій в зазначеному

аспекті, що зумовлює необхідність системного дослідження і вдосконалення методичного забезпечення проєктної діяльності, як ключового компонента професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод проєктів у контексті реалізації дослідницької діяльності майбутніх учителів природничої освітньої галузі отримав ґрунтовне висвітлення у наукових працях Г. Бреславської, Д. Вербівського, Н. Грицай, Л. Карпової, О. Лучанінової, Н. Мирончук, М. Єлькіна, П. Самойленка та ін. Зокрема, автори наголошують на доцільності використання проєктно-дослідницької діяльності під час вивчення змістових модулів, пов'язаних із методикою навчання природничих дисциплін, організацією освітніх експериментів, екологічними, біотехнологічними або міждисциплінарними дослідженнями.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та практично окреслити можливості застосування методу проєктів у процесі реалізації дослідницької діяльності майбутніх учителів природничої освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Метод проєктів, як педагогічна технологія має значний потенціал для активізації дослідницької діяльності майбутніх учителів природничої освітньої галузі, оскільки сприяє розвитку критичного мислення, самостійності, відповідальності та умінню працювати в команді. Вперше метод проєктів з'явився у 1920-х роках у США і був спрямований на поєднання теоретичних знань із практичними навичками шляхом реалізації цілеспрямованих дослідницьких завдань [3, с. 14].

У сучасних умовах метод проєктів набуває особливої актуальності, адже освітній процес орієнтується на формування дослідницьких компетентностей, що забезпечують готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності в динамічному та інноваційному середовищі. Поняття «дослідницька діяльність» трактується із різних методологічних позицій. Однак, для аналізу особливостей її реалізації у професійній підготовці майбутніх учителів природничої освітньої галузі доцільно звернутися до підходів, запропонованих Л. Карповою, І. Криворучко, І. Костіковою, Т. Дерев'янко та О. Лучаніною та ін. Зокрема, Л. Карпова та І. Криворучко інтерпретують дослідницьку діяльність, як усвідомлений і значущий для особистості тип пізнавальної активності, спрямований на задоволення інтелектуальних потреб шляхом здобуття нових знань у процесі цілеспрямованого дослідження, що здійснюється у контексті реальних умов та на основі об'єктивних закономірностей [6; 9]. Водночас, І. Костікова, Т. Дерев'янко та О. Лучанінова акцентують увагу на дослідницькій компетентності, як складовій особистісного та професійного становлення педагога. Вони розглядають її, як здатність до наукового аналізу, формулювання проблем, висунення гіпотез, планування і реалізації дослідницьких завдань, а також як вияв сформованого ціннісного ставлення до результатів пізнавальної діяльності. Така інтерпретація дозволяє вважати дослідницьку компетентність інтегративною характеристикою, яка формує основу для розвитку критичного мислення, творчої самореалізації та наукового світогляду майбутніх учителів біології, хімії й фізики, зокрема в процесі реалізації проєктної діяльності [8; 10].

Проєктний метод ґрунтується на активній пізнавальній і дослідницькій діяльності, що здійснюється студентами індивідуально або в групах, який передбачає постановку проблеми, планування і реалізацію шляхів її розв'язання, оформлення результатів у вигляді навчального або приклад-

ного продукту, а також їх публічне представлення. Саме така структура дозволяє формувати цілісний досвід професійної діяльності, необхідний майбутнім учителям природничих дисциплін [14, с. 16]. Н. Бутенко, О. Спринь та І. Мацейко підкреслюють важливість і значення проєктно-дослідницьких підходів для розвитку професійних умінь майбутніх учителів біології, особливо в контексті реалізації модераційної позиції викладача, яка сприяє самостійному набуттю знань здобувачами [2]. У свою чергу, Л. Нікітченко доводить, що саме участь студентів у науково-дослідних гуртках на основі проєктної діяльності сприяє становленню дослідницької культури майбутніх педагогів, формуванню навичок аналізу, рефлексії та практичного застосування знань у міждисциплінарному контексті [13]. Згідно з підходом дослідниці, ефективне впровадження проєктних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів біології потребує чітко структурованої поетапної організації. Аналізуючи запропоновану нею модель, виокремлюємо три основні етапи формування готовності здобувачів освіти до дослідницької діяльності в освітньому процесі, а саме:

– *підготовчий* – передбачає виявлення актуальних потреб у розвитку дослідницької діяльності учнів, а також аналіз запитів суспільства до професійної компетентності вчителя біології. На цьому етапі вивчаються навчальні програми, аналізується зміст навчально-методичних матеріалів з метою виявлення потенціалу їх адаптації до умов проєктного навчання. Відповідно розробляється програма підготовки, яка охоплює змістове та методичне забезпечення;

– *основний* – охоплює безпосередню реалізацію проєктних технологій у підготовці майбутніх фахівців. Авторка акцентує на необхідності формування методичних і дослідницьких компетентностей шляхом виконання індивідуальних і колективних проєктів, розробку проєктів для учнів різних вікових категорій, участь у майстер-класах, тренінгах, педагогічних практиках у школах тощо;

– *завершальний* – спрямований на оцінювання сформованих компетентностей, проведення рефлексії та самооцінювання. Здобувачі вищої освіти проходять підсумкову атестацію, захищають власні проєкти, аналізують результати своєї діяльності в межах сформованого портфоліо, демонструючи здатність до практичного застосування проєктного підходу в професійній діяльності [13, с. 93].

Таким чином, концептуальні положення, викладені І. Нікітченко, дають підстави стверджувати, що впровадження поетапної моделі проєктної діяльності сприяє цілісному розвитку професійної готовності майбутніх учителів біології до організації й реалізації дослідницької діяльності у закладах загальної середньої освіти.

Впровадженням методу проєктів у контексті активізації дослідницької діяльності майбутніх учителів природничої освітньої галузі активно займаються такі науковці, як Г. Бреславська, М. Елькін, Н. МIRONЧУК, П. Самойленко, Н. Грицай та ін. Автори висвітлюють метод проєктів, як ефективний інструмент розвитку дослідницької активності, креативного мислення та фахової самореалізації здобувачів освіти, зокрема в контексті підготовки вчителів природничих дисциплін.

Зокрема, Г. Бреславська визначає проєктну технологію, як вагомий засіб професійного становлення майбутнього вчителя, акцентуючи на її ролі у розвитку креативного мислення, навичок дослідницької діяльності та командної взаємодії. Це особливо актуально в контексті підготовки фахівців біологічного профілю, де зазначені якості необхідні для організації експериментальної, польової та міждисциплінарної роботи [1].

М. Елькін, у свою чергу, зосереджується на методі проєктів, як сучасному підході до фахової підготовки вчителів Нової української школи. Учений підкреслює значущість формування проєктної компетентності, яка включає здатність майбутнього вчителя не лише ініціювати та реалізовувати навчальні проєкти, а й ефективно управляти освітнім процесом, забезпечуючи партнерську взаємодію та рефлексію результатів навчання [5]. У контексті дослідження ролі проєктної діяльності в професійній підготовці майбутніх учителів біології важливими є також наукові напрацювання, що висвітлюють аспекти самоорганізації, технологічної творчості та методичної підготовки педагогів. Зокрема, Н. МIRONЧУК акцентує увагу на значущості формування здатності до самоорганізації, як ключової складової успішної професійної діяльності вчителя. У своїх працях вона підкреслює потенціал проєктного методу у створенні умов для розвитку самостійності, відповідальності та внутрішньої мотивації до педагогічної праці [12].

У контексті зазначеної технології значущими є дослідження Н. Грицай, яка обґрунтувала ефективність методу проєктів у методичній підготовці майбутніх учителів біології і природничих наук. Вона наголошує, що цей метод сприяє розвитку самостійності, формуванню інформаційної та дослідницької компетентностей, активізує творчий потенціал студентів, забезпечуючи поглиблене опрацювання змісту природничих дисциплін. Крім того, проєктна діяльність, на думку дослідниці, надає змогу індивідуалізувати освітній процес, сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних умінь, а також практичних навичок, зокрема в організації експериментальної діяльності із застосуванням сучасних цифрових і візуалізаційних технологій [4]. Погоджуємося із думкою Є. Коваленка, що суть проєктної технології полягає

в організації освітнього процесу таким чином, що вивчення певної теми або розділу навчальної програми розпочинається із постановки проблемного питання. У процесі його обговорення формуються гіпотези, які трансформуються у тематику індивідуальних або групових дослідницьких завдань. У ході пошукової та пізнавальної діяльності здобувачі освіти збирають інформаційні матеріали, на основі яких створюють різні продукти своєї роботи – презентації, інформаційні буклети, публікації тощо. Фінальним етапом такого навчального підходу виступає публічний захист розроблених проєктів [7].

У процесі підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі проєктні технології впроваджуються із урахуванням принципу інтеграції, що передбачає міждисциплінарне поєднання змісту навчальних дисциплін, дослідницької діяльності та реальних освітніх запитів. Тематика студентських навчальних проєктів узгоджується із чинними модельними навчальними програмами з біології для 7–9 класів, рекомендованими Міністерством освіти і науки України, а також охоплює актуальні проблеми методики викладання природничих дисциплін. Такий підхід сприяє гармонійному поєднанню теоретичних знань із практичними вміннями, необхідними для формування у майбутніх фахівців не лише фахової, а й методичної компетентності, зокрема в організації та супроводі учнівської дослідницької діяльності.

Н. Грицай виокремлено орієнтовну тематику навчальних проєктів, що є релевантною у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів біології. Із поміж них: «Навчання біології у профільній школі», «Використання міжпредметних зв'язків на уроках біології», «Розвиток критичного мислення учнів у процесі вивчення еволюційного вчення», «Інноваційні технології на уроках біології», «Комп'ютер як засіб навчання біології» тощо.

Авторка стверджує, що реалізація проєктної діяльності в освітньому процесі вимагає дотримання певних організаційних етапів, які забезпечують її результативність, а саме: підготовчий етап (формування груп, вибір теми, постановка мети, визначення форми кінцевого продукту й структури проєкту), навчальний етап (збір, аналіз, систематизація інформації), а також підсумковий етап (презентація, захист, рефлексивне оцінювання результатів) [4, с. 187].

Таким чином, на основі аналізу наукових праць можна стверджувати, що застосування методу проєктів, як ефективного інструменту дослідницької діяльності сприяє не лише засвоєнню наукових методів пізнання, але й формуванню готовності до самостійної роботи, презентації результатів та обґрунтування власної позиції у контексті дослідження актуальних проблем природничої освіти.

У професійній підготовці майбутніх учителів біології та природничих наук в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі, метод проєктів активно впроваджується, як ефективний інструмент формування дослідницької компетентності, екологічного мислення і фахової мобільності здобувачів освіти. Проєктна діяльність інтегрується із навчальною, практичною і методичною складовими освітнього процесу, реалізується у межах забезпечення фахових освітніх компонентів, педагогічної та навчально-польової практики, під час виконання міждисциплінарних завдань, біоекологічних мініпроєктів тощо. Зокрема, в процесі професійної підготовки майбутні вчителі розробляють і реалізують навчальні проєкти на теми, що відповідають актуальним викликам екологічної освіти, запропоновані Ю. Маліношевською: «Моніторинг стану водних екосистем регіону», «Дослідження адаптацій організмів до антропогенних змін середовища», «Організація еколого-просвітницької акції для школярів» тощо [11]. Пропоновані в межах проєктної діяльності завдання забезпечують інтеграцію змісту біологічних, екологічних і педагогічних дисциплін із практикоорієнтованими формами професійної підготовки. Такий підхід дозволяє майбутнім учителям не лише закріпити знання, отримані в межах освітніх компонентів, а й апробувати на практиці механізми організації учнівської дослідницької діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграють цифрові освітні ресурси, серед яких: інтерактивні платформи для візуалізації біологічних процесів (наприклад, Mozaik, BioDigital Human), віртуальні лабораторії (Labster), електронні бази екологічних даних (Global Biodiversity Information Facility – GBIF), а також мультимедійні презентації, інтерактивні мапи, аналітичні панелі, сервіси обробки даних (Google Earth, ArcGIS, Excel, Canva, Prezi тощо). Їх використання сприяє розвитку критичного мислення та формуванню цифрової й дослідницької компетентностей здобувачів освіти.

Так, у межах реалізації освітнього компоненту «Stem-технології у навчанні природничих дисциплін» в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі запроваджено навчальний проєкт «Вивчення екологічного стану місцевих екосистем». Основною метою проєкту є формування екологічної компетентності, розвиток аналітичного мислення щодо взаємозв'язків у природному середовищі, умінь оцінювати наслідки антропогенного впливу, а також виховання відповідального ставлення до довкілля. Змістовне наповнення і організація проєкту передбачає виконання низки практико-дослідницьких завдань: дослідження стану природних і трансформованих екосистем (лісові масиви, паркові зони, лучні угіддя); виявлення ступеня антропогенного впливу та ідентифікація джерел екологічного навантаження;

проведення порівняльного аналізу екосистем із подальшою інтерпретацією результатів у контексті принципів сталого розвитку.

Висновки і пропозиції. Отже, метод проєктів є ефективним педагогічним інструментом реалізації дослідницької діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі. Його застосування забезпечує комплексний розвиток фахових, методичних, дослідницьких, комунікативних та рефлексивних компетентностей, формує навички роботи з інформацією, критичного мислення, прийняття самостійних рішень і відповідального ставлення до результатів своєї діяльності.

У межах освітнього процесу на базі Університету Григорія Сковороди в Переяславі проєктна діяльність інтегрується до фахових навчальних дисциплін, педагогічної та навчально-польової практики, сприяючи поєднанню теоретичних знань із практичними вміннями. Здобувачі вищої освіти залучаються до виконання міждисциплінарних проєктів, які орієнтовані на дослідження локальних екосистем, вивчення адаптацій організмів, оцінювання антропогенного впливу, а також організацію еколого-просвітницької роботи. Такі практики сприяють формуванню дослідницької культури та екологічного мислення, а також розвивають здатність майбутніх педагогів діяти в умовах відкритого і динамічного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні критеріїв оцінювання ефективності проєктної діяльності як складника професійної підготовки вчителів природничих дисциплін, а також у створенні електронних платформ для супроводу студентських дослідницьких ініціатив.

Список використаної літератури:

1. Бреславська Г.Б. Проєктна технологія у професійній підготовці майбутніх учителів. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiibis. Т. 64. 2014.
2. Бутенко Н., Спринь О., Мацейко І. Забезпечення компетентнісного підходу в підготовці вчителя біології як педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. Вип. 6. 2024. С. 116–123. <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2024-6-116-123>
3. Вербівський Д. Роль проєктної діяльності у процесі підготовки майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Вип. 12 (I). 2017. С. 13–19.
4. Грицай Н. Метод проєктів у методичній підготовці майбутніх учителів біології. *Наукові записки. серія: Педагогічні науки*. Вип. 109. С. 182–191.

5. Єлькін М. В. Метод проєктів у фаховій підготовці вчителів нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 68. Т. 1. 2020. С. 249–252.
6. Карпова Л. Дослідницька компетентність вчителя Нової української школи. *Молодь і ринок*. № 1 (168). 2019. С. 85–89 <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158531>
7. Коваленко Є. І. Проектна технологія як засіб формування творчої особистості: історико-теоретичний аспект. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : науковий журнал / гол. ред. Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя*. № 3. 2011. С. 14–18.
8. Костікова І.І., Дерев'янка Т.Є. Дослідницька культура вчителів у системі методичної роботи школи: навч. посіб. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 128 с.
9. Криворучко І. І. Зміст поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній і зарубіжній літературі. *Наукові інновації та передові технології*. № 6(8). 2022. С. 174–183. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-6\(8\)-174-183](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-6(8)-174-183)
10. Лучанінова О. Сучасні підходи до розвитку дослідницької компетентності магістрів з професійної освіти у процесі підготовки кваліфікаційної роботи. *Імідж сучасного педагога. Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського*. № 5 (206) 2022. С. 10–15 [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5\(206\)-10-15](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-10-15)
11. Маліношевська, Ю. А. Впровадження проектного навчання на уроках біології в профільних класах. *Природничі науки : збірник наукових праць / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка ; редкол.: А.П. Вакал, Ю.І. Литвиненко, О.В. Говорун [та ін.]*. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. Вип. 12. С. 119–124.
12. Мирончук Н.М. Застосування методів проєктів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Ін-т модернізації змісту освіти МОН України. Житомир: Вид. О.Є. Євенок, Вип. 87. 2017. С. 191–196.
13. Нікітченко Л. Науковий гурток як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів біології. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(2), 2024. С. 53–59. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i2-008>
14. Тимченко І. В. Проектна діяльність як складник професійної підготовки вчителя біології. *Біологія і хімія в рідній школі*. № 3. 2021. С. 15–18.

Truskavetska I. The project method in the implementation of research activities of future teachers in the natural science educational field

The article examines the project method as a key pedagogical technology that ensures the effective implementation of research activities in the professional training of future teachers in the natural science educational field. The significance of project-based activities in the formation of professional, methodological, and research competencies of higher education students, which are essential for successful professional practice in educational institutions, is substantiated.

It is established that the project method contributes to the development of critical and systemic thinking, creative potential, independence, as well as interpersonal communication skills and teamwork abilities. The theoretical foundations and organizational stages of implementing project activities are analyzed, including the preparatory, learning, and final stages, as well as the key phases: initiation, planning, execution, presentation and defense, and reflection.

Examples of educational project topics that are important for forming the research culture of future teachers in the natural science educational field are provided. The article presents the experience of implementing project activity methods in the professional training of future teachers at the Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, where project activities are realized during pedagogical and field practice, interdisciplinary tasks, development of bioecological mini-projects, and student scientific initiatives.

The article emphasizes the advisability of integrating project technology into natural science disciplines (biology, chemistry, physics, and their teaching methodologies), which involves organizing independent and group research, conducting experiments, analyzing obtained results, and critically evaluating them using digital tools, multimedia resources, and visualization platforms. These tools facilitate deeper mastery of the learning material and the development of competencies.

It is demonstrated that the application of the project method enables the combination of theoretical knowledge with practical skills, promotes the formation of ecological awareness, research competence, and social responsibility among future educators. Prospects for further research are outlined, focusing on improving the methodological support of project activities, developing criteria for assessing their effectiveness, and introducing digital platforms to support student scientific initiatives.

Key words: project method, research activity, natural science educational field, professional training, competencies.

UDC 378.016:81'243].091.33-027.22:004.946
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.29>

I. V. Shkarban

PhD in Philology,
Associate Professor of English Language and Communication Department,
Faculty of Romance and Germanic Philology
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

AR/VR DIGITAL STORYTELLING IN HIGHER EDUCATION FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

The rapid proliferation of Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR) technologies in educational settings has created novel opportunities for immersive, multimodal foreign language instruction. Grounded in constructivist, experiential, and sociocultural theories, this study investigates how AR/VR-enabled digital storytelling can enhance foreign language learning outcomes in higher education. The problem context arises from the need to move beyond traditional text-based or screen-based multimodal approaches toward more immersive, interactive environments that align with contemporary students' digital literacies and motivation profiles. Empirical findings from recent literature indicate that immersive narratives in virtual or augmented settings can foster deeper vocabulary retention, pragmatic competence, speaking fluency, and critical thinking, while also sustaining emotional and behavioural engagement. Platforms such as CoSpaces Edu, Mozilla Hubs, Storyfab, and ExpeditionsPro illustrate practical implementations, enabling students to co-create virtual scenarios (e.g., simulated travel, cultural exchanges, professional role-plays) where they interact with peers, virtual agents, and digital artifacts in the target language. The article addresses challenges including technological access, usability constraints, instructor digital novice anxiety, and resistance to innovation, emphasizing the necessity for structured scaffolding, professional development, and institutional support. Implications for pedagogical design involve developing design frameworks that align AR/VR storytelling tasks with specific language objectives and assessment criteria, ensuring manageable cognitive load, and facilitating inclusive practice through mobile-based or browser-based alternatives. The study contributes to evidence-based understanding of how AR/VR digital storytelling can transform foreign language pedagogy in higher education, advancing learners' linguistic proficiency, digital agency, and intercultural awareness.

Key words: Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR), Digital Storytelling, Immersive Learning, Multimodal Literacy, methodological innovation, modern pedagogical technologies.

Problem statement. Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR) applications have grown tremendously in almost all domains and thus have remarkably impacted various sectors like learning, teaching, attitude, and community skills. AR is a technology that overlays digital content (images, text, audio, or 3D models) onto the real-world environment through devices like smartphones, tablets, or AR glasses [8, p. 168–172]. VR enables users to create real-world properties and scenarios artificially engrossed in the 3D world, interacting with virtual objects and exploring a fully immersive computer-generated environment [1, p. 2].

Scholars have widely promoted multimodal social semiotic view of communication with a strong accent on the multimodality of semiotic resources comprising the linguistic, audio, visual, gestural, and spatial modes [6]. In teaching practices, storytelling is seen as an experiential state of immersion in which all mental processes are concentrated on the events occurring in the narrative [3, p. 68]. In foreign language communication, narrative ability is defined as one of the essential educational outcomes. In current educational contexts, the knowledge-sharing process is deeply grounded on mastering digital technology

and multimedia literacy. Recent studies acknowledge digital narratives as a multidimensional immersive educational construct ensuring students' active participation and involvement in learning activities via agentive, emotional, cognitive, behavioural, and social engagement [4, p. 1–4].

Analysis of recent research and publications.

Prior studies have employed multimodality in developing learners' language competency. Wayan Eka Dian Rahmanu and Gyöngyvér Molnár, in the systematic review of 34 research articles published from 2013 to 2024 in Web of Science and Scopus, assume the authors' focus on the beneficial use of multimodality in improving aspects of English language learners' competency, for example, vocabulary mastery, writing skills, and speaking skills [4]. Integrating visual aids and auditory skills has been aimed at enriching vocabulary competency for English language learners. Including interactive exercises expands their lexical development. Similarly, students' oral language ability can be significantly developed by integrating audio-visual media, role play, and interactive dialogues, which draw on the semiotic resources of facial expressions, gestures, and proxemics. In addition, type of

educational media has evolved to boost the use of multiple modes through numerous tools, for example, YouTube, PowerPoint slides, a 3D environment and VR, virtual worlds, and digital games [7, p. 70–74].

However, the analysis of multimodality in English language learning is limited, especially in the context of higher education. Previous reviews have only focused on multimodal literacy analysis and a multimodal approach in primary and secondary schools [4, p. 2; 7, p. 70–76; 8, p. 165–170]. Ghaliya Al Farsi et al. in “A Review of Virtual Reality Applications in an Educational Domain” (2021) ground the claim that although studies have elaborated on multimodality, comprising the visual, gestural, spatial, and linguistic modes, it was only a concern in younger learners’ development. In addition, prior review studies have failed to provide a thorough treatment of the most recent developments in technology, such as AR or VR, and the ways how it may be integrated into multimodal literacy with the potential of enhancing learners’ communication skills. To address the broadened concept of literacy, educational researchers and teachers in higher education in many countries have introduced different multimodal pedagogies for multimodal literacy learning in the English language classroom [1, p. 104].

As highlighted by numerous scholars, student engagement is crucial for successful foreign language learning [2; 3; 4; 8]. Agentive engagement refers to students’ deliberate efforts to enrich the learning process and conditions. Emotional engagement is associated with belonging to peers and school, enthusiasm, interest, and enjoyment. At the same time, negative emotions such as frustration, anxiety, and boredom are indicators of emotional disengagement. Cognitive engagement entails students’ thoughtfulness, strategic thinking, cognitive processing, noticing, negotiation of meaning, and discussion of forms during language-related episodes. Behavioural engagement is students’ effort, perseverance, and rule observation. Social engagement concerns learners’ interactions with and support for their peers [2, p. 2–4].

Robots are a good platform for multimodal communication modes of meaning and have considerable potential for guiding students to engage in multimodal semiotic communication [5, p. 4]. In teaching practices, educational robotics is regarded as a learning tool for educational transformation [5; 6]. Integrating AR and VR into foreign language teaching platforms is a fine-tuned immersive means of teaching practices for multimodal literacies [6; 4].

The purpose of the study. The article aims to highlight the importance of using AR and VR in higher education institutions to increase the level of student’s intrinsic motivation, participation, understanding, and confidence in foreign language learning. To achieve this purpose, the study addresses the

following interconnected tasks: 1) to conduct a systematic review of research on multimodality, digital storytelling, and AR/VR in language education, identifying benefits and gaps, particularly in higher education contexts; 2) to analyze constructivist, sociocultural, and experiential learning theories as the foundation for understanding mechanisms of AR/VR storytelling in language acquisition; 3) to clarify key dimensions of student engagement (agentive, emotional, cognitive, behavioral, social) and how they may be fostered in immersive environments; 4) to survey and compare available AR/VR tools regarding functionality, accessibility, device requirements, and suitability for higher-education language tasks; 5) to identify potential technical barriers (device availability, interface complexity, students’ digital skills) and opportunities for adaptation.

Presentation of the main material. The integration of digital technologies into foreign language instruction has significantly reshaped pedagogical paradigms, with Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR) emerging as transformative tools. Among their innovative applications is digital storytelling, a multimodal approach that allows learners to create, experience, and interact with narratives in immersive environments [5]. The significance of digital multimodal communication is on the rise, both in everyday life and educational settings, where foreign language learners are actively engaging with a variety of digital multimodal texts, including video essays, infographics, and digital posters. In the twenty-first century the advent of advanced digital technologies has made multimodality an integral aspect of daily communication. This growing trend has captured the attention of foreign language educators and practitioners, as multimodality effectively tackles the complex nature of human communication through interactive interplay of various expressive modes [3; 4; 10].

Empirical research conducted by the New London Group has conclusively shown that digital multimodal composing (DMC), unlike traditional writing activities, manifests in diverse forms, such as graphic novels, academic posters, video essays, illustrated books, pamphlets, presentations, video documentaries, and web pages. This variety offers students an invaluable array of skills, which include heightened genre and audience awareness, enhanced semiotic awareness, improved critical thinking, facilitated identity construction, and the ability to construct their identities more authentically while expressing nuanced emotions [10, p. 1–2].

Digital storytelling in AR/VR integrates elements of constructivist learning theory, experiential learning, and sociocultural theory. Learners are no longer passive recipients of information but active participants, constructing knowledge through meaningful interaction. AR/VR environments simulate real-life scenarios that enable students to

practice vocabulary, grammar, and pronunciation in lifelike contexts [8, p. 166]. The narrative framework provides essential scaffolding, guiding learners to organize linguistic input into coherent, culturally situated outputs [5].

Within the framework of constructivist learning theory, foreign language acquisition is driven by experiential, dialogic, and contextually embedded interactions within simulated environments, social collaboration, and reflective practices. The key interactive principles are clearly defined: 1) active engagement with content and tools; 2) situated learning in authentic contexts; 3) social negotiation of meaning through interaction; 4) reflection and metacognition, which are critical for fostering deeper understanding [5; 7; 8; 10]. These principles strongly align with the capabilities of AR/VR technologies, enabling learners to immerse themselves in real-world scenarios and collaboratively construct narratives through digital means [8, p. 178–179].

In AR/VR environments, foreign language learners directly engage with content by interacting with virtual characters, navigating spaces, and manipulating digital objects. AR/VR supports situated learning by embedding language within authentic environments: rather than memorizing vocabulary in isolation, learners apply language to realistic scenarios, such as planning a trip, booking a hotel, doing shopping, sightseeing. Platforms like CoSpaces Edu and Mozilla Hubs provide learners with opportunities to create and explore multilingual worlds, such as virtual museums or cafés, where they can practice dialogues, present research, or conduct interviews. Many AR/VR platforms facilitate collaborative storytelling, allowing learners to co-create narratives, take on different roles, and interact with peers. For example, in Mozilla Hubs, students can conduct simulated interviews or engage in panel discussions using the target language.

Platforms like CoSpaces Edu and Storyfab empower learners to design their own stories, select appropriate vocabulary, and guide narrative flow, fostering motivation and personal investment. The process of digital storytelling often involves revision and feedback, prompting learners to analyze their linguistic choices and develop awareness of grammar, tone, and cultural nuance.

Google Expeditions, available via ExpeditionsPro, offers 360° immersive virtual tours of museums, cities, and natural landscapes allowing foreign language learners to conduct virtual field trips while practicing listening and reading through guided AR/VR narration and mastering storytelling with target vocabulary.

Mozilla Hubs, a free open-source VR/WebXR Platform, hosts engaging language conversation clubs set in virtual cafés or classrooms. For example, an English class can meet weekly in a virtual hub

to debate principles of democracy or environmental issues, or practice presentation skills based on their research findings. This innovative use of VR spaces allows students to construct real-world contexts using mobile devices, such as checking into a hotel, ordering a meal in a restaurant, asking for directions in the city, visiting the doctor or explaining symptoms, participating in an international conference, delivering a speech, job interviews, etc.

Assemblr EDU can create interactive 3D AR scenes for immersive vocabulary lessons (home and household chores, shopping, eating out, human body, traveling) using 3D models and spoken descriptions adding voiceovers, text labels, and quizzes demonstrating projects in real-world settings using mobile devices.

Advanced foreign language learners can master Storyfab (Story Fabricator) AR-based storytelling, allowing virtual actors, props, and camera movement to turn real environments into digital film sets, acting out spoken dialogues and exporting short stories.

The core idea of The Language Immersion method is that language acquisition is maximized when learners “experience” the language through meaningful communication and content instruction, providing abundant comprehensible input in authentic or simulated contexts. Thus, a foreign language serves as the primary communication medium, exposing students to authentic language situations and materials. This approach naturally develops speaking and listening skills while fostering cultural awareness. Although some students may initially find complete immersion challenging, the long-term benefits of language acquisition and confidence building are substantial (Table 1).

Considering drawbacks, students might be unfamiliar with the software design options, limiting their access to advanced functionalities in creating AR/VR products. Teachers can also face similar technology-related issues in designing and implementing AR/VR based tasks [8, p. 179]. In a teacher collaborative action research project, Ju et al. (2024) found that teachers would experience the anxiety of being digital novices and seek help from students who served as technology assistants [10, p. 3]. Likewise, Wayan Eka Dian Rahmanu and Gyöngyvér Molnár (2024) found that some teachers might be resistant and hostile towards integrating technologies into students' storytelling [4, p. 4].

Conclusions. The research has demonstrated that AR/VR digital storytelling, grounded in constructivist, experiential, and sociocultural theories, holds significant promise for enhancing foreign language teaching in higher education. By immersing learners in authentic, context-rich scenarios, AR/VR storytelling fosters active engagement, situational language use, collaboration, learner autonomy, and reflective practice. Empirical and theoretical

Table 1

Foreign Language Learning Benefits of AR/VR Digital Storytelling

Didactic principle	AR/VR Digital Storytelling Feature	Language Learning Competence
Active learning	Immersive interaction with VR/AR environments	Real-life functional language use
Contextualized learning	Situational storytelling (cafés, airports, historical settings)	Vocabulary retention and pragmatic competence
Social interaction	Collaborative storytelling, group role-plays in VR	Speaking fluency, peer support
Learner ownership	Student-generated stories, world-building in AR	Motivation, creativity, personalized language use
Reflective thinking	Scriptwriting, narration, post-task discussion	Grammar awareness, discourse organization

studies indicate that such immersive multimodal experiences can improve vocabulary retention, oral fluency, pragmatic competence, and motivation. Platforms like CoSpaces Edu, Mozilla Hubs, Storyfab, and ExpeditionsPro illustrate practical means of embedding narrative tasks within virtual or augmented spaces, enabling students to co-create multilingual worlds, practice dialogues in life-like settings, and reflect on their linguistic choices. At the same time, challenges, such as technological unfamiliarity, access limitations, teacher anxiety, and resistance to innovation, underscore the need for careful scaffolding, professional development, and supportive institutional infrastructures. Overall, integrating AR/VR digital storytelling aligns with communicative and task-based pedagogies, offering a transformative approach that situates language learning within immersive, meaningful contexts. As higher education increasingly values digital literacies and multimodal competence, AR/VR digital storytelling emerges as a compelling method to cultivate not only linguistic proficiency but also critical thinking, intercultural awareness, and digital agency.

Prospects for further research. The potential of AR/VR to enhance communication skills through immersive and interactive experiences represents a critical area that remains underexplored in the context of higher education. By incorporating AR/VR and other emerging technologies into multimodal literacy practices, educators can create more engaging and effective learning experiences that cater to the diverse needs of learners. Perspectives for further research include longitudinal efficacy studies comparing AR/VR interventions with traditional multimodal methods; investigations into engagement dynamics and affective dimensions; design-based research to refine task templates; equity and usability analyses; assessment instrument development for multimodal literacies; cognitive load measurement in immersive contexts; intercultural competence outcomes; integration with emerging technologies such as AI-driven agents or educational robotics; and examination of policy and institutional factors influencing sustainable adoption.

References:

1. Al Farsi G., Yusof A. bin M., Romli A., Tawafak R.M., Malik S.I., Jabbar J., & Rsuli M. E. B. A Review of Virtual Reality Applications in an Educational Domain. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*. 2021. 15(22). P. 99–110. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i22.25003>
2. Amerstorfer C. M., Freiin von Münster-Kistner C. Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. *Frontiers in Psychology*. 2021. 12. e713057. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>. Article 713057.
3. Green M. C., Appel M. Chapter One – Narrative transportation: How stories shape how we see ourselves and the world / Ed.: Bertram Gawronski. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2024. Academic Press. V. 70. P. 1–82. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2024.03.002>.
4. Eka Dian Rahmanu W., Molnár G. Multimodal immersion in English language learning in higher education: A systematic review. *Heliyon*. 2024. 10. e38357. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38357>
5. Liang J.-C., Hwang G.-J. A robot-based digital storytelling approach to enhancing EFL learners' multimodal storytelling ability and narrative engagement. *Computers & Education*. 2023. 201. e104827. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104827>
6. Karkar Esperat T. Multiliteracies in Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 2024. April 17. URL: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1890> (date of access 24.06.2025)
7. Kovalenko V., Marienko M., Sukhikh A. Use of augmented and virtual reality tools in a general secondary education institution in the context of blended learning. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. 86 (6). P. 70–86. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v86i6.4664>

8. Rudnik Y. The Use of Augmented Reality and Virtual Reality Technologies in Teaching Foreign Languages. *Educological Discourse*. 2023. 1(40). P. 165–183. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.110>
9. Tsz Kit Ng T., Winsy Lai W. Y., Siu-yung Jong M., Wui Ng Ch. Using cospaces in augmented reality digital story creation: A thematic analysis. *Computers & Education: X Reality*. 2024. 5. e100090. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cexr.2024.100090>
10. Yu S., Zhang E. D., Liu C. Research into practice: Digital multimodal composition in second language writing. *Language Teaching*. 2024. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444824000375>

Шкарбан І. В. Цифровий сторітелінг засобами доповненої та віртуальної реальності у викладанні іноземних мов у вищій освіті

Швидке поширення технологій доповненої реальності (AR) та віртуальної реальності (VR) в освітніх середовищах створило нові можливості для імерсивного мультимодального викладання іноземних мов. Метою дослідження є окреслення ефективності застосунків AR/VR цифрового сторітелінгу для навчання іноземних мов у вищій освіті в аспекті переваг, обґрунтованих прагматичними педагогічними теоріями конструктивізму, експерименталізму та соціокультурними течіями. Проблемний контекст обумовлений необхідністю відійти від традиційних текстових чи екранних мультимодальних підходів на користь більш інтерактивних імерсивних середовищ задля формування інформаційно-комунікаційних компетентностей сучасних студентів та підвищення рівня їх вмотивованості у процесі вивчення іноземних мов. Емпіричні результати новітніх досліджень свідчать, що імерсивні методи цифрового сторітелінгу у віртуальних чи доповнених середовищах сприяють глибшому закріпленню лексики, розвитку прагматичної компетентності, усної мовленнєвої вправності та критичного мислення, активізуючи емоційну й поведінкову залученість. Платформи, такі як CoSpaces Edu, Mozilla Hubs, Storyfab і ExpeditionsPro демонструють практичні приклади реалізації імерсивної методики, дозволяючи студентам спільно створювати віртуальні сценарії та простори (імітації подорожей, відвідування культурних осередків, професійні рольові ігри) у безпосередній особистісній чи груповій взаємодії із віртуальними агентами та цифровими артефактами іноземною мовою. У статті наголошено на викликах, пов'язаних з технічними обмеженнями, недоступністю цифрових ресурсів, тривогою викладачів-новачків у цифровій сфері та опором інноваціям, обґрунтовано необхідність структурованого формування сучасного цифрового освітнього простору, професійного розвитку цифрової компетентності та всебічної інституційної підтримки. Методологічне впровадження AR/VR цифрового сторітелінгу вимагає відповідності конкретним мовним цілям та критеріям оцінювання сформованості мовних та мовленнєвих компетентностей, забезпечення оптимального рівня когнітивного навантаження та інклюзивної практики цифровізації інформаційного простору через мобільні та браузерні рішення. У дослідженні окреслено оптимальні траєкторії продуктивного залучення імерсивних методологічних інновацій AR/VR цифрового сторітелінгу задля оновлення педагогічних технологій викладання іноземних мов у вищій школі, підвищення лінгвістичної, комунікативної та соціокультурної компетентності студентів, їх цифрової самоефективності та соціокультурної свідомості.

Ключові слова: доповнена реальність (AR), віртуальна реальність (VR), цифровий сторітелінг, імерсивні методи навчання, мультимодальна грамотність, методологічні інновації, сучасні педагогічні технології.

І. М. Шоробура

доктор педагогічних наук, професор,
ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

О. О. Долинська

доктор філософії, доцент кафедри туризму,
теорії та методики фізичної культури та валеології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

КОНЦЕПЦІЇ МАРКЕТИНГУ В ТУРИЗМІ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

У статті розкрито основні положення концепцій маркетингу в туризмі, висвітлено їх сутність, особливості в умовах сучасних викликів. Підкреслено, що туристичний маркетинг розглядають як сукупність ключових методів і прийомів, спрямованих на дослідження, аналіз і вирішення практичних завдань. Визначено, що туристичний маркетинг – це система координації дій підприємства на всіх етапах створення, реалізації й просування туристичного продукту з метою максимального прибутку через повне задоволення потреб клієнтів.

Показано концепції маркетингу в туризмі, зокрема концепція виробництва, концепція товару, збуту. Головна мета класичної концепції маркетингу – ефективно задовольнити потреби цільового споживача краще, ніж конкуренти. Основна увага спрямована на дослідження ринку, сегментування аудиторії, створення продукту під запит споживача.

Акцентовано також на концепції соціально-етичного маркетингу, маркетингу взаємин, цифровому маркетингу.

Сьогодні в Україні розвивається концепція цифрового маркетингу, що передбачає застосування цифрових технологій для залучення, інформування та обслуговування туристів.

Сучасний туристичний маркетинг може інтегрувати кілька концепцій одночасно. Туристична компанія може бути спрямована на високу якість послуг, забезпечувати доступність згідно концепції виробництва, проектувати довгострокові стосунки за концепцією взаємин, активно просувати тури онлайн і враховувати соціальні фактори, що визначено у концепціях соціально-етичного та цифрового маркетингу.

Концепції маркетингу в туризмі орієнтовані на надання клієнтам якісного обслуговування, реалізація і успіх якого залежить від ступеня задоволення туристів протягом тривалого часу. Система туристичного маркетингу – це комплекс заходів і стратегій, спрямованих на розробку, впровадження та реалізацію ефективної маркетингової діяльності на ринку послуг. На маркетингову діяльність значно впливають: ринкова кон'юнктура; рівень конкуренції; ступінь монополізації послуг; взаємодія з іншими ринками; тенденції розвитку галузі на сучасному етапі.

Ключові слова: маркетинг, маркетинг в туризмі, сучасні виклики, концепції маркетингу в туризмі, інтеграція концепцій в туризмі.

Постановка проблеми. Туризм має свою специфіку, яка відрізняє його від різних видів обміну послугами. У цій сфері здійснюється продаж послуг у контексті споживання туристичних продуктів, що здебільшого відбувається безпосередньо в місці їх надання в конкретних умовах.

Відповідно до Всесвітньої туристичної організації, туризм – це економічна, соціальна, культурна, екологічна та політична сфера. Тому туристичний маркетинг повинен керуватися цими аспектами, щоб відповідати інтересам споживачів та туристичних компаній.

Туризм є багатогалузевою системою, тому ефективність маркетингу залежить від злагодженої взаємодії підприємств та організацій різних сфер. У туризмі маркетинг має бути системним, інтегрованим і гнучким, що особливо важливо в умовах змінного середовища та викликів сьогодення [5].

Аналіз сучасних досліджень і публікацій.

Зміст поняття «маркетингові дослідження» чітко визначено в сучасній літературі як систематичний збір, реєстрація і аналіз даних з проблем маркетингу товарів і послуг. Питання сучасного маркетингу загалом і концепцій маркетингу, зокрема, досліджено в працях вітчизняних та зарубіжних науковців: А.В. Войчака, Р. Брауна, Н.П. Бурчевської, В.Г. Герасимчука, Ф. Котлера, А.І. Кредісова, С. Міллера, В.Ф. Онищенко, В.Н. Парсяка, Р. Пауела, О.І. Рогача, Г.К. Рогова, Е.В. Ромата, В.Р. Сіденка, А.О. Старостіної, Дж. Сивулка, І.О. Ткаченка, А.С. Філіпенка, Т.М. Циганкової та ін.

Науковці також досліджують проблему адаптації маркетингових досліджень до умов маркетингового середовища України, цифрові концепції маркетингу [4].

Мета статті – висвітлити основні положення концепцій маркетингу в туризмі, їх сутність, особливості в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційне виробництво має маркетинг з чітко визначеними рамками. На відміну від нього, у туризмі кінцевим продуктом виступає туристичний продукт з певними специфічними ознаками, які суттєво впливають на побудову маркетингових стратегій у галузі. Так само як не існує єдиного визначення маркетингу, так і поняття туристичного маркетингу трактується по-різному.

Орієнтуючись на визначення терміна «турист», запропонованого Всесвітньою туристичною організацією (ВТО), французькі дослідники Р. Ланкар і Р. Олле розглядають туристичний маркетинг як сукупність ключових методів і прийомів, спрямованих на дослідження, аналіз і вирішення практичних завдань у галузі туризму. Основна мета цього спрямована на виявлення способів задоволення потреб людей з урахуванням їх психологічних, соціальних особливостей, розробку економічно ефективних підходів до діяльності туристичних компаній з урахуванням різних запитів на туристичні послуги.

Контроль у маркетингу спрямований на оцінювання ефективності просування туристичних послуг на ринок, у виявленні досягнутих результатів, що відображають повне використання потенціалу туристичної галузі.

Визначено, що туристичний маркетинг – це система координації дій підприємства на всіх етапах створення, реалізації й просування туристичного продукту з метою максимального прибутку через повне задоволення потреб клієнтів.

Маркетингове середовище включає сукупність внутрішніх факторів, зокрема персоналу та процесів, що мають вплив на організацію маркетингу в межах підприємства. А також включає зовнішнє середовище поза межами підприємства, зокрема, посередники, конкуренти, споживачі, ЗМІ, партнери з суміжних сфер, які впливають на реалізацію маркетингових стратегій [1].

Науковці підкреслюють, що система туристичного маркетингу – це комплекс заходів і стратегій, скерованих на розробку, впровадження та реалізацію ефективної маркетингової діяльності на ринку. Вона залежить від типу підприємства, зокрема, туроператора чи турагента і визначається актуальними та перспективними завданнями.

На маркетингову діяльність має вплив: рівень конкуренції, ринкова кон'юнктура, взаємодія з іншими ринками, ступінь монополізації послуг, тенденції розвитку галузі [1].

В сучасній науковій літературі, зокрема Є. Крипендорф в поняття маркетингу в туризмі вкладає головний зміст. Він вважає, що туристичний маркетинг – це зміни та діяльність

туристичних підприємств. Важливу роль відіграє державна політика в туризмі. І основним результатом є регіональні, національні та міжнародні проекти. Мета таких проектів полягає у якнайповнішому задоволенні потреби певних груп споживачів.

Всесвітня туристична організація наголошує на певних функціях маркетингу щодо туристичної галузі. Це, насамперед, розвиток і контроль. Налагодження ж контактів має на меті донести до клієнтів те, що відпочинок, сервіс, пам'ятки відпо-відають бажанням клієнтів.

Розвиток націлений на проектування нововведень, які зможуть забезпечити новий туристичний продукт [2].

Розглянемо концепції маркетингу в туризмі.

Концепція виробництва базується на припущенні, що споживачі обирають продукти, які легко доступні та мають низьку ціну. Увага приділяється масовому виробництву, високій ефективності розповсюдження, мінімізація витрат. У туризмі – це організація великої кількості стандартних турів за низькою ціною, пакетні пропозиції типу «все включено». Це можуть бути бюджетні авіалінії, лоукост-туроператори, недорогі автобусні тури.

Концепція товару спрямована, на вибір клієнтом товарів чи послуг з найвищими характеристиками, функціональністю та якістю. Основний акцент – це вдосконалення продукту, високий рівень сервісу, якісний тур щодо конкурентної переваги [5].

У туризмі – це розробка унікальних або преміум-турів, надання додаткових послуг. Зокрема, це гід, трансфери, VIP-обслуговування розкішних круїзів, ексклюзивних турів з гідом, авторські маршрути.

Концепція збуту означає, що споживач не завжди зацікавлений у купівлі продукту, тому необхідне активне стимулювання попиту.

Основна увага приділяється рекламі, акціям, знижкам, бонусам, розгалуженій мережі продажу. У туризмі – це пропозиція «гарячих турів», рекламні кампанії в інтернеті, через e-mail та call-центри. Це також розсилки, телемаркетинг, масова реклама в соцмережах.

Головна мета класичної концепції маркетингу – ефективно задовольнити потреби цільового споживача краще, ніж конкуренти. Основна увага спрямована на дослідження ринка, сегментування аудиторії, створення продукту під запит споживача.

У туризмі – це проекти турів для чітко визначених груп (сімей, молоді, літніх людей, іноземців), використання анкетувань і відгуків для вдосконалення продукту. Зокрема це можуть бути молодіжні екстрим-тури, тури для людей з інвалідністю.

Розвивається і соціально-етичний маркетинг. Окрім прибутку, підприємство повинно врахо-

увати добробут суспільства та збереження навколишнього середовища. Основна увага приділяється етичним стандартам, соціальній відповідальності, сталому розвитку. Зокрема, це екотуризм, підтримка місцевих громад, відмова від експлуатаційного туризму, сільський зелений туризм, подорожі з акцентом на екологію [4].

Концепція маркетингу взаємин передбачає довгострокові, довірчі стосунки з клієнтами, що є важливішим за разовий продаж. Основна увага звертається на лояльність клієнта, персоналізоване обслуговування, CRM-системи.

У туризмі передбачені програми лояльності, накопичувальні бонуси; індивідуальні пропозиції постійним клієнтам. Зокрема, це клуби подорожей, привітання в день народження з персональною знижкою.

Сьогодні в Україні розвивається Концепція цифрового маркетингу, що передбачає застосування цифрових технологій для залучення, інформування та обслуговування туристів.

Основна увага звертається на онлайн-просування, а саме: SMM, SEO, контекстна реклама, а також взаємодія через сайти, соцмережі, мобільні додатки, аналітика та персоналізація. У туризмі – це онлайн-бронювання турів, чат-боти, віртуальні тури, брендинг через Instagram, TikTok, YouTube. Це може бути: Booking.com, TripAdvisor, туристичні блоги.

Сучасний туристичний маркетинг може інтегрувати кілька концепцій одночасно. Туристична компанія може бути спрямована на високу якість послуг, що визначено у концепції товару, забезпечувати доступність згідно концепції виробництва. А також проектувати довгострокові стосунки за концепцією взаємин, активно просувати тури онлайн і враховувати соціальні фактори, що визначено у концепціях соціально-етичного та цифрового маркетингу [3].

Висновки і пропозиції. Отже, концепції маркетингу в туризмі орієнтовані на надання клієнтам якісного обслуговування, реалізація і успіх якого залежить від ступеня задоволення туристів протягом тривалого часу. Система туристичного маркетингу – це комплекс заходів і стратегій, спрямованих на розробку, впровадження та реалізацію ефективної маркетингової діяльності на ринку послуг. Її діяльність визначається типом туристичного підприємства та залежить від актуальних та перспективних викликів сьогодення.

На маркетингову діяльність значно впливають: ринкова кон'юнктура; рівень конкуренції; ступінь монополізації послуг; взаємодія з іншими ринками; тенденції розвитку галузі на сучасному етапі.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Перспективи подальших розвідок щодо реалізації концепцій маркетингу в туризмі ми бачимо у розробці методичних рекомендацій для здобувачів освіти даного профілю та використання їх основних положень в процесі практики.

Список використаної літератури:

1. Altkorn J. Туристичний ринок: сутність і характеристика. Marketing w turystyce. Warszawa: Wydawnictwonaukowe PWN, 2001. 204 s.
2. Забуранна Л.В., Сіренко К.В. Маркетингові комунікації туристичних підприємств: сучасна теорія і практика. Київ: Ліра-К. 152 с.
3. Сокол Т.Г. Основи туристичної діяльності: підручник / За заг. ред. В.Ф.Орлова. Київ: Грамота, 2006. 264 с.
4. Маркетинг в туризмі: навчальний посібник. / С.М. Цвілій, Т.С. Кукліна, В.М. Зайцева. Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2022. 260 с.
5. Мальська М.П. Мандюк Н.Л. Основи маркетингу у туризмі: підручник. К.: «Центр учбової літератури», 2016. 336 с.

Shorobura I., Dolinska O. Marketing concepts in tourism: today's challenges

The article reveals the main provisions of marketing concepts in tourism, highlights their essence, features in the context of modern challenges. It is emphasized that tourism marketing is considered as a set of key methods and techniques aimed at research, analysis and solving practical problems. It has been determined that tourism marketing is a system of coordinating the actions of an enterprise at all stages of the creation, implementation and promotion of a tourism product with the aim of maximizing profit through full satisfaction of customer's needs.

The concepts of marketing in tourism are shown, in particular the concept of production, the concept of goods, and sales. The main goal of the classical marketing concept is to effectively satisfy the needs of the target consumer better than competitors. The main attention is paid to market research, audience segmentation, and creating a product based on consumer demand.

Emphasis is also placed on the concepts of socio-ethical marketing, relationship marketing, and digital marketing.

Today, the concept of digital marketing is developing in Ukraine, which involves the use of digital technologies to attract, inform, and serve tourists.

Modern tourism marketing can integrate several concepts simultaneously. A travel company can be focused on high quality services, ensure accessibility according to the production concept, design long-term

relationships according to the relationship concept, actively promote tours online, and take into account social factors, as defined in the concepts of socio-ethical and digital marketing.

Marketing concepts in tourism are focused on providing customers with quality service, the implementation and success of which depends on the degree of satisfaction of tourists over a long period of time. Marketing activities are significantly influenced by: market conditions; level of competition; degree of monopolization of services; interaction with other markets; trends in the development of the industry at the current stage.

Key words: *marketing, marketing in tourism, modern challenges, concepts of marketing in tourism, integration of concepts in tourism.*

НОТАТКИ