

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2025 р., № 101

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. 101. 178 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 № 4 від 26 листопада 2025)

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 17.11.2025.

Підписано до друку 27.11.2025.

Формат 60×84/8. Цифровий друк. Зам. 1125/927. Наклад 150 пр.

ISSN 1992-5786

© Класичний приватний університет, 2025

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

В. В. Андріяш

ЕВОЛЮЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ВІД КЛАСИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ
ДО ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ
МІЖНАРОДНОГО ТУРИЗМУ.....8

А. Є. Скирда

ОБДАРОВАНІСТЬ У КОНТЕКСТІ СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ:
ПЕДАГОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ, ІНІЦІАТИВИ ТА ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ.....13

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

І. В. Балашенко, Т. В. Бондаренко

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ КОНКУРЕНТНИМИ ПЕРЕВАГАМИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ
У СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....18

М. В. Гончаренко, Т. М. Собченко

ІНФОРМАЦІЙНА І ЦИФРОВА БЕЗПЕКА ПІД ЧАС РЕАЛІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ З МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ
У БАЗОВІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ
ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....24

А. О. Квятковська, В. В. Антонов, О. О. Полякова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....31

І. О. Самойленко

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МІРКУВАНЬ У ЗВ'ЯЗНОМУ МОВЛЕННІ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....36

О. М. Хома

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ
ЗА КОНЦЕНТРАМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....41

Л. М. Шульга

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ
ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....45

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

І. В. Ковальчук

ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК СТАРШОКЛАСНИКІВ
В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....51

О. М. Мельник

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ.....56

<i>T. S. Pavlova</i> DIDACTIC CONDITIONS FOR ENSURING CONTINUITY IN THE FORMATION OF STUDENTS' ECOLOGICAL COMPETENCE IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	62
--	----

<i>С. П. Решетова</i> ВІД АДАПТАЦІЇ ДО ТРАНСФОРМАЦІЇ: НОВІ МОДЕЛІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	70
--	----

<i>С. А. Черкашина</i> ІНКЛЮЗИВНИЙ КЛАС БЕЗ БАР'ЄРІВ: 10 РІШЕНЬ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ.....	75
---	----

ВИЩА ШКОЛА

<i>В. А. Бодак, А. В. Рибчук</i> СУПЕРЕЧНОСТІ МІЖ РІЗНОВЕКТОРНИМИ ТЕНДЕНЦІЯМИ У СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	80
---	----

<i>Ю. Р. Бубняк</i> УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ У ВІЗІЯХ СУЧАСНИХ ДОСЛІДНИКІВ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	88
---	----

<i>Т. Я. Helzhynska</i> THE CONCEPT OF ACADEMIC STAFF TRAINING FOR ACADEMIC ENTREPRENEURSHIP	93
--	----

<i>І. М. Забіяка</i> ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ ЄВРОПИ В ЕПОХУ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ.....	99
--	----

<i>А. Г. Захаріна</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОГРАМИ З ФУТБОЛУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	105
--	-----

<i>Є. А. Захаріна, А. Г. Захаріна</i> РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНИХ ФУТБОЛЬНИХ ЛІГ У СВІТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ДОСВІД ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	110
---	-----

<i>І. V. Koliada, T. Ye. Sukhanova, K. V. Vnukova</i> ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DESIGN OF INTERACTIVE EXERCISES AND ONLINE ASSESSMENTS: IMPLICATIONS FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION.....	115
---	-----

<i>О. О. Кравченко, К. А. Кравченко</i> БАГАТОМОВНЕ ЦИФРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ: МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ МЕТАВСЕСВІТУ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ ТА ПОДОЛАННІ ТРАВМ УКРАЇНСЬКИХ ВІЙСЬКОВИХ ВЕТЕРАНІВ.....	120
---	-----

<i>М. І. Садовий, О. М. Трифонова, В. С. Лутаєнко</i> МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ РАДІОЕЛЕКТРОННІЙ БОРОТЬБИ ТА ТЕХНІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ БЕЗПІЛОТНИХ ЛІТАЛЬНИХ АПАРАТІВ.....	128
--	-----

<i>Н. А. Несторук, А. А. Шарко</i> КОМУНІКАТИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У СФЕРІ ОСВІТИ: КОНФЛІКТ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ.....	133
<i>С. В. Перова</i> ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИЙ ПОДКАСТ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗВО: ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ.....	138
<i>Т. О. Солодовник, П. С. Литвиненко</i> ЗМІСТ І СУТНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	145
<i>А. В. Стешинц</i> ФІТНЕС, РЕКРЕАЦІЯ, ТУРИЗМ ТА ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВИХОВАННЯ.....	150
<i>L. O. Sushchenko, Yu. Ye. Zubtsova, S. V. Syvash</i> RESEARCH ACTIVITY AS A MECHANISM FOR DEVELOPING THE INNOVATIVE POTENTIAL OF FUTURE EDUCATORS IN PROFESSIONAL TRAINING.....	156
<i>Т. М. Цегельник, О. Ф. Станіченко, Ю. В. Силенко</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	162
<i>М. В. Чернявська</i> СТАНОВЛЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	168
<i>Л. С. Шевцова</i> ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ МОВЛЕННЯ СВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ.....	173

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

Andriyash V.

THE EVOLUTION OF PEDAGOGICAL IDEAS FROM CLASSICAL CONCEPTS TO DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF INTERNATIONAL TOURISM MANAGERS.....	8
---	---

Skyrda A.

INTERNATIONAL EDUCATIONAL INITIATIVES AND PROGRAMMES SUPPORTING GIFTED STUDENTS.....	13
---	----

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

Balashenko I., Bondarenko T.

SYSTEM FOR MANAGING COMPETITIVE ADVANTAGES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES.....	18
---	----

Honcharenko M., Sobchenko T.

INFORMATION AND DIGITAL SECURITY DURING THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROJECTS IN THE MATHEMATICAL EDUCATIONAL FIELD IN BASIC SECONDARY SCHOOL USING DIGITAL TECHNOLOGIES.....	24
--	----

Kviatkovska A., Antonov V., Poliakova O.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF BLENDED LEARNING.....	31
---	----

Samoilenko I.

THE PROBLEM OF FORMING REASONING IN CONNECTED SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT.....	36
--	----

Khoma O.

METHODOLOGICAL FEATURES OF THE STUDY OF HISTORY BY CENTERS IN A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION.....	41
---	----

Shulha L.

MUSEUM PEDAGOGY IN THE SYSTEM OF ART AND TECHNOLOGY EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL.....	45
---	----

SCHOOL

Kovalchuk I.

HARMONIOUS DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	51
--	----

Melnyk O.

THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE NEW UKRAINIAN PRIMARY SCHOOL AMID CURRENT REALITIES.....	56
--	----

<i>Pavlova T.</i> DIDACTIC CONDITIONS FOR ENSURING CONTINUITY IN THE FORMATION OF STUDENTS' ECOLOGICAL COMPETENCE IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	62
---	----

<i>Reshetova S.</i> FROM ADAPTATION TO TRANSFORMATION: NEW MODELS OF INCLUSIVE LEARNING.....	70
--	----

<i>Cherkashyna S.</i> INCLUSIVE CLASSROOM WITHOUT BARRIERS: 10 SOLUTIONS THAT WORK...	75
--	----

HIGH SCHOOL

<i>Bodak, V., Rybchuk A.</i> CONTRADICTIONS BETWEEN DIFFERENT-VECTOR TENDENCIES IN MODERN EDUCATIONAL PARADIGMS OF HIGHER EDUCATION.....	80
--	----

<i>Bubniak Y.</i> IMPROVEMENT OF TRAINING OF FUTURE PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS IN ROAD TRANSPORT IN THE VISIONS OF MODERN RESEARCHERS: PROBLEMS AND PROSPECTS.....	88
--	----

<i>Helzhynska T.</i> THE CONCEPT OF ACADEMIC STAFF TRAINING FOR ACADEMIC ENTREPRENEURSHIP	93
---	----

<i>Zabiiaka I.</i> VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN EUROPE IN THE ERA OF DIGITAL TRANSFORMATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES.....	99
--	----

<i>Zakharina A.</i> THEORETICAL ASPECTS OF A FOOTBALL PROGRAM FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	105
--	-----

<i>Zakharina Ie., Zakharina A.</i> DEVELOPMENT OF NATIONAL FOOTBALL LEAGUES IN THE WORLD: THEORETICAL EXPERIENCE FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	110
---	-----

<i>Koliada I., Sukhanova T. , Vnukova K.</i> ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DESIGN OF INTERACTIVE EXERCISES AND ONLINE ASSESSMENTS: IMPLICATIONS FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION.....	115
--	-----

<i>Kravchenko O., Kravchenko K.</i> MULTILINGUAL DIGITAL ENVIRONMENT: OPPORTUNITIES FOR APPLYING METAVERSE TOOLS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND THE REHABILITATION OF UKRAINIAN MILITARY VETERANS.....	120
--	-----

<i>Sadovy M., Tryfonova O., Lutayenko V.</i> METHODOLOGY FOR TEACHING STUDENTS ABOUT ELECTRONIC WARFARE AND THE TECHNICAL FEATURES OF UNMANNED AERIAL VEHICLES.....	128
---	-----

<i>Nestoruk N., Sharko A.</i> COMMUNICATIVE MANAGEMENT IN EDUCATION: CONFLICT IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION.....	133
---	-----

<i>Perova S.</i> PROFESSIONALLY ORIENTED PODCAST IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: DIDACTIC POTENTIAL FOR FUTURE SPECIALISTS IN GRAPHIC DESIGN.....	138
<i>Solodovnyk T., Lytvynenko P.</i> THE CONTENT AND NATURE OF ORGANIZATIONAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE PSYCHOLOGISTS.....	145
<i>Steshyts A.</i> FITNESS, RECREATION, TOURISM, AND INFORMATION TECHNOLOGIES AS MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' READINESS FOR PHYSICAL SELF-EDUCATION.....	150
<i>Sushchenko L., Zubtsova Yu., Syvash S.</i> RESEARCH ACTIVITY AS A MECHANISM FOR DEVELOPING THE INNOVATIVE POTENTIAL OF FUTURE EDUCATORS IN PROFESSIONAL TRAINING.....	156
<i>Tsehelnyk T., Stanichenko O., Sylenko Yu.</i> FEATURES OF THE FORMATION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS IN SPECIAL EDUCATION.....	162
<i>Cherniavska M.</i> FORMATION OF INNOVATIVE COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION.....	168
<i>Shevtsova L.</i> FORMATION OF CIVIC COMPETENCE THROUGH SPEECH ACTIVITY IN FUTURE LANGUAGE TEACHERS.....	173

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013(09):338.48

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.1>

В. В. Андріяш

аспірант кафедри цифрових технологій і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла КоцюбинськогоЕВОЛЮЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ВІД КЛАСИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ
ДО ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ
МІЖНАРОДНОГО ТУРИЗМУ

У статті здійснено комплексний аналіз еволюції педагогічних ідей від класичних концепцій до сучасних цифрових технологій у контексті професійної підготовки менеджерів міжнародного туризму. На основі історико-педагогічного підходу розглянуто розвиток освіти від гуманістичних принципів Я. А. Коменського, ідей активного навчання Дж. Дьюї, положень К. Д. Ушинського про зв'язок освіти з життям та виховних ідей В. О. Сухомлинського до появи перших форм дистанційного навчання, систем e-Learning і цифрової педагогіки. Визначено, що класичні концепції, зокрема навчання через діяльність, індивідуалізація освітнього процесу та формування моральних і громадянських цінностей, залишаються актуальними й сьогодні, набуваючи нового змісту в умовах цифровізації освіти. Окрему увагу приділено аналізу інноваційних освітніх форматів – віртуальних обмінів Virtual Exchange (VE) та моделі Collaborative Online International Learning (COIL). Показано, що дані практики ефективно сприяють розвитку міжкультурної комунікації, цифрових навичок, критичного мислення та професійної готовності здобувачів наукового ступеня до роботи у глобалізованому середовищі. Наведено приклади успішної реалізації VE і COIL у закордонних університетах, зокрема у проектах сталого й морського туризму, де здобувачі освітнього рівня набували досвіду міжнародної співпраці, працюючи над реальними кейсами. У сфері міжнародного туризму VE та COIL створюють унікальні умови для практико-орієнтованої підготовки, оскільки дозволяють моделювати реальні професійні ситуації, налагоджувати комунікацію з представниками різних культур та інтегрувати сучасні технології, включно з VR або AR-симуляціями. Водночас виявлено низку проблем: недостатню інтеграцію класичних педагогічних ідей у сучасні цифрові моделі, відсутність уніфікованих методик оцінювання результативності VE та COIL у програмах з туризму, організаційні й нормативні бар'єри щодо визнання результатів віртуальної мобільності у закладах вищої освіти України. У статті окреслено перспективи подальших досліджень: розробка спеціалізованих цифрових платформ для освітніх програм з туризму, адаптація методик оцінювання компетентностей та міжкультурна комунікативна компетентність, Digital Competence Framework (DigComp 2.2), модель Community of Inquiry, а також проведення міжнародних порівняльних досліджень ефективності VE та COIL. Результати роботи підтверджують актуальність синтезу історико-педагогічних ідей із сучасними технологіями для забезпечення якісної професійної підготовки менеджерів міжнародного туризму.

Ключові слова: педагогічні ідеї, цифрова педагогіка, e-Learning, Virtual Exchange, COIL, міжнародний туризм, міжкультурна компетентність, професійна освіта.

Історія педагогіки показує, що освітні ідеї еволюціонували під впливом соціальних, культурних та технологічних змін. Класична педагогіка Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, Дж. Дьюї заклали основи системності, гуманізму та навчання через діяльність, що стали фундаментом для професійної освіти. З початку XX століття активно розвивались форми дистанційного навчання від кореспонденційних курсів поштою у XIX ст. до заочних програм університетів у XX ст. [3]. У 1924 р. С. Прессі створив першу «машину навчання», яка вимагала правильної відповіді для переходу до наступ-

ного завдання [2]. У 1950-х роках Б. Ф. Скіннера удосконалив цю ідею, розробивши «teaching machine» з елементами програмованого навчання [2]. Подальший розвиток технологій призвів до появи комп'ютерних навчальних систем. Серед них важливе місце посіла PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations, США, 1960-ті), яка вважається однією з перших систем e-Learning [1]. У 1970–80-х рр. у навчальному процесі почали використовувати радіо й телебачення [3], а у 1990-х – мережеві рішення та системи керування навчанням LMS, що стали основою сучасної онлайн-освіти [5]. У 1999 р. термін

«e-Learning» набув широкого вжитку й означав навчання за допомогою електронних технологій [4]. На початку XXI ст. швидко поширилися системи Moodle, Blackboard, Google Classroom, що зробили можливим масове використання дистанційної та змішаної освіти [5]. Сучасний етап розвитку характеризується переходом від простого електронного навчання до цифрової педагогіки, де ключовими стають індивідуалізація, інтерактивність і глобальна мобільність студентів. Особливо актуально це для підготовки менеджерів міжнародного туризму, які потребують міжкультурної комунікації, цифрових компетентностей і практико-орієнтованих навичок. Сучасний етап розвитку характеризується переходом від простого електронного навчання до цифрової педагогіки, де ключовими стають індивідуалізація, інтерактивність і глобальна мобільність студентів. Особливо актуально це для підготовки менеджерів міжнародного туризму, які потребують міжкультурної комунікації, цифрових компетентностей і практико-орієнтованих навичок. У цьому контексті важливу роль відіграють віртуальні обміни Virtual Exchange (VE) та модель Collaborative Online International Learning (COIL), які дозволяють відтворювати міжнародний досвід без фізичної мобільності. Європейська комісія у звіті *Erasmus+ Virtual Exchange – Impact Report* підтвердила ефективність цих практик у розвитку міжкультурних навичок [10]. Дослідження Ченг Й. Е. у 2023 році підкреслює, що навіть прості Zoom-моделі та VE сприяють розвитку глобальних компетентностей [7]. Робота С. Хакетт у 2024 році уточнює, що COIL має відмінності від інших форматів віртуальних обмінів і може стати повноцінною педагогічною методологією [6]. У сфері туризму ці інновації набувають особливого значення. Зокрема, університет Роберта Гордона показав, як COIL може готувати менеджерів міжнародного туризму майбутнього [8], а дослідження Б. Ф. Гутьєррес, М. Фортес та М. Гіральт у 2021 році довели, що здобувачі наукового ступеня туризму та бізнесу, працюючи над проектами сталого туризму у VE, суттєво підвищують міжкультурні та професійні компетентності [9]. Таким чином, сучасна проблема полягає в тому, щоб знайти оптимальне поєднання історико-педагогічних ідей та цифрових технологій, які забезпечують ефективну підготовку менеджерів міжнародного туризму в умовах глобалізованого освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні наукові роботи чітко підтверджують, що історія педагогіки та розвиток освітніх технологій взаємно обумовлені. Зокрема, система PLATO, створена в Університеті Іллінойсу наприкінці 1950-х – на початку 1960-х, вважається однією з перших масштабних комп'ютерних навчальних платформ. Вона підтримувала численні графічні

термінали, онлайн-тести, форуми та чати – технології, які стали стандартом для сучасного електронного навчання [10; 12; 13].

Згідно з аналізом Б. Коуп та М. Каланціс, «A Little History of e-Learning» систематизує цей поступ від ранніх комп'ютерних систем до мережових освітніх середовищ, засвідчуючи, що багато інновацій у PLATO (чат, форуми, мультимедіа) були прообразами сучасного онлайн-навчання [6; 10]. Історичні огляди підтверджують, що С. Л. Прессі в 1924 р. вперше запропонував «automatic teacher» – пристрій, який переходив до наступного завдання лише після правильної відповіді [8]. У межах сучасних досліджень технологій освіти існує чітке розмежування між VE та COIL. Virtual Exchange – загальний термін для технологічного опосередкованих між здобувачами наукових обмінів, Collaborative Online International Learning – це структурований підхід з чіткими компонентами змістової співпраці, фасилітації викладачів та інтернаціонального культурного навчання [5; 13; 11]. Наприклад, засновано багато ресурсів як SUNY COIL Center, які формалізують практику COIL як окрему педагогічну модель [15].

У сучасній практиці застосування COIL у сфері туризму вже набуває поширення. Робота університету Роберта Гордона розглядає випадки COIL-проектів на тему морського туризму зокрема «Interpretation as a Management Tool in Marine Wildlife Tourism» як механізм формування туристської робочої сили майбутнього у контексті міжнародної мобільності [3]. Цей кейс демонструє, як технології можуть інтегруватися до дисциплін туризму, не абстрактно, а з конкретним тематичним наповненням. Також з'являються дослідження, які моделюють гібридні формати освіти й VE. Наприклад, М. А. Джонс у 2025 році проводять COIL-експеримент із лабораторними елементами між здобувачами наукового ступеня США та Великої Британії, щоб оцінити ефективність такого підходу у STEM-дисциплінах [9] – це корисно як паралель для моделювання глибших форм COIL у міжнародному туризмі. Отже, аналіз показує:

1. Історичні джерела підтверджують етапи розвитку дистанційного та електронного навчання – від С. Л. Прессі, Б. Ф. Скіннера до PLATO та подальших LMS.

2. Сучасні роботи уточнюють термінологію VE та COIL і показують їх різницю.

3. У сфері туризму з'являються перші приклади COIL-проектів, що доводять їхню життєздатність і потенціал.

4. Все ще бракує системних порівняльних досліджень, які поєднували б історичний підхід сучасні технології у міжнародному туризмі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз історико-педагогіч-

ної спадщини та сучасних досліджень з дистанційного й електронного навчання [1; 5] показує, що освітня думка пройшла шлях від класичних гуманістичних ідей Коменського, Дьюї, Сухомлинського до глобалізованих цифрових освітніх практик e-Learning, blended learning, LMS. Проте в цьому поступі виокремлюється низка аспектів, які залишаються недостатньо опрацьованими.

Недостатня інтеграція історичного досвіду в сучасні моделі. Попри визнання внеску класичних педагогів, бракує робіт, які показували б, як гуманістичні принципи чи діяльнісний підхід можуть бути системно поєднані із сучасними цифровими технологіями навчання у туризмі [1; 2]. Брак цільових досліджень для спеціальності «Міжнародний туризм». VE та COIL широко вивчаються у бізнес-освіті, мовній підготовці та STEM-дисциплінах [6; 7], проте застосування цих моделей у професійно орієнтованих курсах туризму має лише поодинокі приклади Університет Роберта Гордона та Б. Ф. Гутьєррес з 2021–2025 рр. [8; 9].

Відсутність уніфікованих методик оцінювання результативності. Хоча міжнародні дослідження використовують інструменти вимірювання міжкультурної компетентності (наприклад, Cultural Intelligence Scale), в українському контексті бракує адаптованих методик для перевірки ефективності VE та COIL у туристських дисциплінах [6; 7]. Організаційні й нормативні бар'єри. Звіт Європейської комісії по *Erasmus+ Virtual Exchange – Impact Report*, 2021 році підтверджує успішність VE у Європі [10], однак у багатьох українських ЗВО залишаються невирішеними питання визнання результатів таких курсів, кредитного трансферу та методичної підтримки викладачів. Недостатня адаптація цифрових інструментів до специфіки туризму. Професійна підготовка у сфері туризму вимагає відтворення реалістичних ситуацій: організація подорожей, робота з клієнтами різних культур, симуляція кризових сценаріїв. Сучасні платформи VE та COIL лише частково враховують ці потреби, і поки що бракує спеціалізованих рішень для галузі [8; 9].

Мета статті полягає в тому, щоб на основі історико-педагогічного аналізу та сучасних наукових досліджень обґрунтувати необхідність інтеграції класичних педагогічних ідей із цифровими освітніми технологіями e-Learning, LMS, VE, COIL у процес професійної підготовки менеджерів міжнародного туризму. Це дозволить:

- виявити наступність між класичними концепціями освіти та сучасними цифровими моделями;
- показати, як інноваційні онлайн-технології можуть забезпечувати формування ключових компетентностей у сфері туризму;
- визначити напрями удосконалення методик навчання майбутніх менеджерів міжнародного туризму.

Завдання статті :

1. **Здійснити історико-педагогічний аналіз** розвитку освітніх ідей – від класичних концепцій (Коменський, Дьюї, Сухомлинський) до появи електронного та дистанційного навчання.

2. **Окреслити еволюцію електронного навчання (e-learning)**, систем LMS та сучасних цифрових підходів (blended learning, digital pedagogy), підтвердивши її вплив на професійну освіту.

3. **Проаналізувати сучасні онлайн-технології** (Virtual Exchange, COIL, VR та AR-симуляції) у контексті підготовки фахівців з міжнародного туризму.

4. **Виявити невирішені аспекти проблеми:**
- відсутність методологічної інтеграції класичних педагогічних ідей із цифровими технологіями;
 - недостатня адаптація VE та COIL до специфіки освітніх програм із туризму;
 - потреба у стандартизованих методиках оцінювання результатів таких програм.

Сформулювати практичні рекомендації щодо впровадження VE та COIL та інших онлайн-інструментів у підготовку менеджерів міжнародного туризму з урахуванням історико-педагогічного досвіду та сучасних потреб галузі.

Виклад основного матеріалу Історичний аспект розвитку педагогічних ідей. Освітні концепції завжди еволюціонували у відповідь на соціальні й технологічні виклики. Класики педагогіки: Я. А. Коменський, Дж. Дьюї, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський заклали основи, які й сьогодні відображаються в цифрових практиках:

- 1) *гуманізм і доступність* (Коменський);
- 2) *навчання через діяльність і розвиток критичного мислення* (Дьюї);
- 3) *виховання громадянськості* (Ушинський, Сухомлинський).

З початку XX ст. почали розвиватися перші форми дистанційної освіти: навчання поштою, заочні курси, а пізніше – освітні програми по радіо та телебаченню. У 1960-х роках було створено PLATO в Університеті Іллінойсу – першу масштабну комп'ютерну освітню систему, яка пропонувала онлайн-тести, форуми, чати й мультимедіа [1]. Вона стала основою для подальшого розвитку e-Learning і підтвердила, що класичні принципи системності, діяльнісності. Можна перенести у цифрове середовище.

У 1990-х роках відбувся перехід від локальних навчальних систем до мережових форматів. Сам термін «e-Learning» з'явився у 1999 р. і швидко набув поширення [4]. Розвиток технологій спричинив появу Learning Management Systems (LMS), серед яких найбільш поширені Moodle, Blackboard, Canvas та Google Classroom. Вони забезпечили індивідуалізацію навчання, дистанційний доступ і контроль результатів [5].

Дослідження Ф. Мартіна 2022 році [2] показує, що якість онлайн-навчання значною мірою

визначається трьома «присутностями» у моделі Community of Inquiry (CoI): викладацькою, соціальною та когнітивною. Це свідчить, що навіть у цифровому середовищі класичні педагогічні принципи (роль учителя, співпраця, критичне мислення) залишаються визначальними.

Водночас, сучасна наука виокремлює VE та COIL як інноваційні практики. С. Хакетт у 2024 році [6] наголошують, що VE – це широкий спектр технологічно опосередкованих міжкультурних обмінів, тоді як COIL є більш структурованою моделлю з чіткими педагогічними рамками (інтеграція у навчальний план, проектна робота, фасилітація викладачів).

Сучасні онлайн-технології у підготовці менеджерів міжнародного туризму. Сфера туризму вимагає міжкультурної комунікації, гнучкості, цифрових навичок і здатності працювати в глобальному середовищі. У цьому контексті особливе значення мають VE, COIL та VR та AR-симуляції. Ченг Й. Е. [7] довів, що навіть прості Zoom-проекти з елементами віртуальної мобільності сприяють розвитку міжкультурних і комунікативних компетентностей здобувачів наукового ступеня. Б. Ф. Гутьєррес, М. Фортес і М. Жиральт [9] організували міжнародний VE між студентами туризму й бізнесу з Іспанії та Ірландії, де результатом стали не лише міжкультурні компетентності, а й реальні проекти сталого міжнародного туризму. Університет Роберта Гордона [8] показав, що COIL у сфері морського туризму може бути ефективним інструментом для формування майбутніх туристичних спеціалістів у міжнародному туризмі. Звіт *Erasmus+ Virtual Exchange Impact Report* [10] підтверджує, що VE сприяє розвитку критичного мислення, толерантності, співпраці та глобальної громадянськості. Разом із тим, існують **невирішені виклики**:

1. Відсутність уніфікованих методик оцінювання результативності VE та COIL у підготовці менеджерів міжнародного туризму туризмі.

2. Недостатня адаптація цифрових платформ до специфіки туристських програм.

3. Нормативні й організаційні бар'єри у визнанні результатів таких курсів у системі української вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Cope B. A little history of e-learning: finding new ways to learn in the PLATO computer education system, 1959–1976. *History of Education*. 2022. Vol. 52, no. 6. P. 905–936. DOI: 10.1080/0046760X.2022.2141353 (дата звернення: 11.09.2025).
2. Martin F., Wu T., Wan L., Xie K. A Meta-Analysis on the Community of Inquiry Presences and Learning Outcomes in Online and Blended Learning. *Online Learning*. 2022. Vol. 26, no. 1. P. 325–359. DOI: 10.24059/olj.v26i1.2604 (дата звернення: 11.09.2025).
3. Cheng Y.-E., Yeoh B., Yang P. Virtual student mobility on Zoom: Design and challenges. *Mobilities*. 2023. Vol. 18, no. 5. P. 839–854. DOI: 10.1080/17450101.2023.2209824 (дата звернення: 16.09.2025).
4. Hackett S., Dawson M., Janssen J., van Tartwijk J. Defining Collaborative Online International Learning (COIL) and distinguishing it from Virtual Exchange. *TechTrends*. 2024. Vol. 68. P. 1078–1094. DOI: 10.1007/s11528-024-01000-w (дата звернення: 15.09.2025).
5. Erasmus+ Virtual Exchange – Impact Report. Brussels: Publications Office of the European Union, 2021. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/erasmus-virtual-exchange-impact> (дата звернення: 22.09.2025).
6. Robert Gordon University. Virtual exchange (COIL): shaping the tourism workforce of the future. Aberdeen: RGU Repository, 2025. URL: <https://rgu-repository.rgu.ac.uk/handle/123456789/> (дата звернення: 21.09.2025).
7. Gutiérrez B. F., Fortes M., Giralt M. A Virtual Exchange between university students of Tourism and Business: Connecting languages and cultures through a sustainable tourism project. *Journal of Virtual Exchange*. 2021. URL: <https://journal.unicollab.eu/index.php/jve/article/view/> (дата звернення: 17.09.2025).
8. OECD. Preparing the tourism workforce for the digital future. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: 10.1787/d467de10-en (дата звернення: 21.09.2025).
9. UNWTO. Tourism Education Toolkit. Madrid: World Tourism Organization, 2023. URL: <https://www.unwto.org/education-toolkit> (дата звернення: 18.09.2025).
10. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. DOI: 10.2760/115376 (дата звернення: 20.09.2025).
11. Gutiérrez-Santiuste E., et al. Intercultural communicative competence in higher education via videoconferencing and telecollaboration. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1215613 (дата звернення: 22.09.2025).
12. Sternberg R. J., et al. Understanding and Assessing Cultural Intelligence. *Journal of Intelligence*. 2021. Vol. 9, no. 4. P. 53. DOI: 10.3390/jintelligence9040053 (дата звернення: 23.09.2025).
13. European University Association. Use and impact of Erasmus+ 2021–27 (mid-term report). Brussels: EUA, 2025. URL: <https://eua.eu/resources/publications/> (дата звернення: 25.09.2025).

Andriyash V. The evolution of pedagogical ideas from classical concepts to digital technologies in the training of international tourism managers

The article provides a comprehensive analysis of the evolution of pedagogical ideas from classical concepts to modern digital technologies in the context of professional training of international tourism managers. Based on a historical and pedagogical approach, the development of education is considered from the humanistic principles of J. A. Comenius, the ideas of active learning by J. Dewey, the provisions of K. D. Ushinsky on the connection between education and life, and the educational ideas of V. O. Sukhomlinsky to the emergence of the first forms of distance learning, e-Learning systems, and digital pedagogy. It is determined that classical concepts, in particular learning through activity, individualisation of the educational process and the formation of moral and civic values, remain relevant today, acquiring new meaning in the context of the digitalisation of education. Particular attention is paid to the analysis of innovative educational formats – Virtual Exchange (VE) and the Collaborative Online International Learning (COIL) model. It is shown that these practices effectively contribute to the development of intercultural communication, digital skills, critical thinking, and the professional readiness of degree seekers to work in a globalised environment. Examples of the successful implementation of VE and COIL in foreign universities are given, in particular in sustainable and marine tourism projects, where students gained experience in international cooperation by working on real cases. In the field of international tourism, VE and COIL create unique conditions for practice-oriented training, as they allow modelling real professional situations, establishing communication with representatives of different cultures and integrating modern technologies, including VR or AR simulations. At the same time, a number of problems have been identified: insufficient integration of classical pedagogical ideas into modern digital models, lack of unified methods for evaluating the effectiveness of VE and COIL in tourism programmes, organisational and regulatory barriers to the recognition of virtual mobility results in higher education institutions in Ukraine. The article outlines prospects for further research: the development of specialised digital platforms for tourism education programmes, the adaptation of competency assessment methods and intercultural communication competence, the Digital Competence Framework (DigComp 2.2), the Community of Inquiry model, and international comparative studies of the effectiveness of VE and COIL. The results of the work confirm the relevance of synthesising historical and pedagogical ideas with modern technologies to ensure high-quality professional training for international tourism managers.

Key words: pedagogical ideas, digital pedagogy, e-Learning, Virtual Exchange, COIL, international tourism, intercultural competence, professional education.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

А. Є. Скурдакандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки
Донецького національного технічного університету

ОБДАРОВАНІСТЬ У КОНТЕКСТІ СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ПЕДАГОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ, ІНІЦІАТИВИ ТА ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ

У статті здійснено аналіз міжнародних освітніх ініціатив і програм підтримки обдарованих дітей та молоді, що репрезентують сучасні тенденції розвитку освіти у світовому просторі. Розглянуто діяльність ключових міжнародних організацій – UNESCO, OECD, Всесвітньої ради з обдарованих і талановитих дітей (WCGTC), які формують глобальні підходи до визначення поняття обдарованості та вироблення політики в цій сфері. Особливу увагу приділено європейським і національним проектам, зокрема діяльності Європейської ради з високих здібностей (ECHA), Центру для талановитої молоді в Ірландії (CTYI), програм Erasmus+, а також ініціативам Mensa Gifted Youth Programmes і Singapore Gifted Education Programme. Проаналізовано сучасні підходи до ідентифікації та підтримки обдарованих, підкреслено роль міжнародних організацій у формуванні глобальних принципів політики в галузі освіти обдарованих. Показано, що міжнародні проекти спрямовані на створення рівних можливостей для дітей із різним соціально-економічним статусом, розвиток академічної мови та розширення доступу до інноваційних практик навчання. Акцентовано, що ці програми роблять вагомий внесок у формування глобальної політики в галузі підтримки обдарованих і визначають вектори освітнього розвитку в умовах глобалізації. Водночас виявлено проблемні аспекти: відсутність єдиного розуміння поняття «обдарованість», нерівність доступу до програм для дітей із соціально вразливих груп, недостатня інтеграція зарубіжних практик у національні системи освіти. Обґрунтовано, що досвід міжнародних програм може стати важливим ресурсом для розбудови української моделі підтримки обдарованості, орієнтованої на забезпечення інклюзивності та інноваційності. Наукова новизна статті полягає у систематизації міжнародних освітніх практик і виявленні їхнього потенціалу для застосування в українському контексті. Практичне значення результатів полягає у можливості використання напрацьованих стратегій у процесі модернізації освітньої політики та створенні сприятливого середовища для розвитку інтелектуального потенціалу держави. Зроблено висновок про необхідність адаптації міжнародного досвіду до українських умов з метою розвитку інноваційного освітнього простору, удосконалення національної системи освіти та інтелектуального потенціалу держави.

Ключові слова: міжнародні освітні ініціативи, UNESCO, OECD, WCGTC, ECHA, освіта обдарованих.

1. Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями

У сучасних умовах глобалізації, цифрової трансформації та суспільних викликів особливої актуальності набуває проблема підтримки обдарованої та талановитої молоді. Від рівня її розвитку залежить формування інноваційного потенціалу держав, конкурентоспроможність націй на світовому ринку, а також здатність суспільства адекватно реагувати на виклики XXI століття. Питання ідентифікації, розвитку й підтримки обдарованих учнів і студентів виходить за межі локальних освітніх систем та стає предметом міжнародних освітніх ініціатив і програм. Саме тому дослідження світового досвіду підтримки обдарованості має як теоретичне значення (для розвитку педагогічної науки), так і практичне (для удосконалення національної системи освіти та формування ефективної освітньої політики).

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про підвищену увагу світової педагогічної спільноти до проблеми підтримки обдарованих. Зокрема, у працях зарубіжних і вітчизняних учених (Дж. Рензулі [1, с. 246-279], Ф. Ганье [2], К. Хеллер [3], Н. Лейтес, В. Моляко, О. Матюшкін та ін.) визначаються психологічні та педагогічні підходи до виявлення обдарованості, створення умов для розвитку творчого потенціалу особистості. На міжнародному рівні важливе значення мають аналітичні звіти OECD щодо інклюзивної освіти та політики для обдарованих учнів [4], програми UNESCO, спрямовані на інтеграцію освіти для талановитих у ширший контекст прав людини й інклюзивності [5], а також діяльність Всесвітньої ради з обдарованих і талановитих дітей (WCGTC), яка формує глобальні принципи й рекомендації для освітніх політик і професійної підготовки педагогів [6]. Вивчення досвіду Європейської ради

високих здібностей (ECHA) [7], програм Centre for Talented Youth (CTYI) [8], а також проєктів Erasmus+ (наприклад, *Equity in Gifted Education*) розкриває широкий спектр стратегій підтримки обдарованості [11].

3. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми

Незважаючи на активний розвиток наукових досліджень та існування численних міжнародних програм, низка аспектів проблеми залишається недостатньо розробленою. Серед них – відсутність єдиних підходів до визначення поняття «обдарованість» у міжнародному вимірі; нерівність доступу до програм підтримки для дітей із соціально вразливих груп; недостатня інтеграція кращих зарубіжних практик у національні освітні системи, зокрема в українську; обмеженість системного аналізу міжнародних ініціатив саме в історико-педагогічному контексті. Це зумовлює необхідність ґрунтовного дослідження світового досвіду й визначення можливостей його адаптації в умовах України.

4. Формулювання цілей статті (постановка завдання)

Мета статті полягає у висвітленні міжнародних освітніх ініціатив і програм підтримки обдарованих учнів і студентів (зокрема діяльності UNESCO, OECD, WCGTC та інших організацій), аналізі їхніх основних напрямів і стратегій, а також у визначенні можливостей використання цього досвіду в розвитку національної системи освіти України.

Основний матеріал дослідження. Міжнародні дослідження підтверджують відсутність єдиного визначення обдарованості: концептуалізації варіюють між країнами та навіть усередині них. У різних державах розуміння обдарованості впливає на відбір учнів, види освітніх програм, розподіл ресурсів та професійну підготовку педагогів. Традиційно обдарованість ототожнювалася з високим IQ, однак сучасні теорії (Гарднер, Рензулі [1, с/ 246-279], Стенберг, Ганье) трактують її як багатовимірний феномен, що включає креативність, мотивацію, соціально-емоційні та культурні чинники.

Міжнародна практика засвідчує, що підтримка обдарованих учнів і студентів є одним із пріоритетів освітньої політики розвинених країн, оскільки саме ця категорія молоді формує науковий, культурний та інноваційний потенціал суспільства. Розглянемо найбільш значущі міжнародні ініціативи та програми у цій сфері.

1. UNESCO

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури послідовно відстоює принцип інклюзивної освіти, до якої належить і створення умов для розвитку обдарованих. У низці програм та звітів (*Global Education Monitoring Report*) підкреслюється важливість визнання дітей з осо-

бливими здібностями як однієї з категорій, що потребує додаткової уваги. UNESCO співпрацює з науковими центрами, зокрема в межах діяльності UNESCO Chair in Gifted Education [5], а також підтримує проєкти з інтеграції обдарованої молоді в міжнародні науково-освітні мережі. В українському контексті прикладом є співпраця Інституту обдарованої дитини НАПН України з мережею UNESCO Chairs.

2. OECD

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) виступає важливим міжнародним майданчиком для формування освітньої політики, обміну досвідом і визначення кращих практик. Однією з ключових сфер діяльності організації є дослідження підходів до ідентифікації та підтримки обдарованих учнів.

У країнах ОЕСР простежується тенденція до переорієнтації з «обдарованості як фіксованої властивості» на «потенціал», що розвивається за сприятливих умов [4]. У багатьох освітніх системах посилюється увага до розвитку талантів через наставництво, інклюзивну політику та професійну підготовку педагогів. Однак залишається проблема недостатньої підготовки вчителів та нерівного доступу учнів із соціально вразливих груп до програм підтримки.

Важливу роль у розбудові потенціалу відіграють громадські організації та міжнародні мережі (NAGC, ECHA, WCGTC), які сприяють підвищенню обізнаності, розробці стандартів і професійному навчанню педагогів. Низка країн практикує національні тижні обдарованості з метою інформування суспільства та руйнування міфів про цю категорію учнів. Таким чином, сучасні міжнародні підходи відображають рух до багатовимірного й культурно чутливого розуміння обдарованості, у якому вирішальне значення мають підготовка вчителів, інклюзія та розвиток потенціалу учнів.

Організація економічного співробітництва та розвитку у 2021 р. опублікувала аналітичний звіт *“Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students”*, який систематизує практики держав-членів щодо виявлення та підтримки обдарованих. Основними напрямками є: створення нормативної бази, забезпечення ресурсами, підготовка вчителів, організація спеціальних освітніх програм і моніторинг їхньої ефективності. OECD наголошує на відсутності єдиних стандартів визначення обдарованості та на проблемі нерівності доступу до програм для дітей із соціально вразливих груп.

3. WCGTC (Всесвітня рада з обдарованих і талановитих дітей)

WCGTC є провідною міжнародною організацією, що об'єднує науковців, педагогів і політиків. Її діяльність зосереджена на поширенні знань і формуванні освітньої політики для підтримки обдаро-

ваних. Важливим документом є *Global Principles for Professional Learning in Gifted Education*, у якому сформульовано рекомендації для урядів і освітніх закладів щодо підготовки педагогів у сфері освіти обдарованих.

Узагальнення документу «**Global Principles for Professional Learning in Gifted Education**», розробленого WCGTC, дозволяє виокремити десять ключових положень, що становлять основу професійної підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми [6]:

1. **Багаторівневість** – професійна підготовка повинна враховувати різні ролі педагогів: від учителів загальноосвітніх класів до спеціалістів програм для обдарованих. Для всіх важливим є базовий рівень знань про обдарованість, тоді як для фахівців спеціальних програм потрібна поглиблена підготовка.

2. **Доказовість** – ефективні програми мають спиратися на сучасні наукові дослідження й перевірені практики у сфері gifted education та педагогічної майстерності.

3. **Цілісність** – професійна підготовка враховує не лише академічні, а й соціально-емоційні та культурні потреби дитини, сприяючи формуванню гармонійної особистості.

4. **Широта** – зміст програм охоплює різні рівні та форми обдарованості, методи ідентифікації, моделі диференціації та стратегії соціально-емоційної підтримки.

5. **Справедливість** – особлива увага приділяється виявленню та підтримці обдарованих учнів із соціально вразливих, культурно різноманітних та маргіналізованих груп. Це сприяє реалізації принципів інклюзії та рівних можливостей.

6. **Комплексність** – підготовка стосується не лише вчителів, а й адміністрації, шкільних психологів, консультантів і спеціальних педагогів, оскільки обдаровані діти взаємодіють з усіма учасниками освітнього процесу.

7. **Інтегрованість** – навчання щодо обдарованих дітей повинно стати складовою загальної шкільної політики та освітнього процесу, а не функціонувати окремо.

8. **Безперервність** – професійний розвиток педагогів має здійснюватися протягом усієї кар'єри через курси, семінари, конференції, асоціації та практико-орієнтовані форми навчання.

9. **Сталий розвиток** – системи професійної підготовки необхідно закріплювати на рівні державної чи регіональної політики, забезпечуючи фінансування, моніторинг та регулярне оновлення програм.

10. **Розширення можливостей** – професійне навчання має формувати у педагогів готовність виступати адвокатами обдарованих дітей, забезпечувати їх підтримку та просувати інтереси цієї групи у школі та суспільстві.

4. ЕЧА (Європейська рада високих здібностей)

ЕЧА (European Council for High Ability) координує діяльність дослідників, педагогів і практиків у сфері освіти обдарованих у Європі. Організація створила систему сертифікації «ЕЧА specialist in Gifted Education», що забезпечує професійну підготовку педагогів [7]. Крім того, ЕЧА підтримує мережу *European Talent Centres* і *Talent Points*, які функціонують у країнах ЄС і сприяють поширенню кращих практик.

5. Програми та ініціативи поза межами міжурядових організацій

– **Centre for Talented Youth (CTYI, Ірландія)** – надає спеціалізовані курси для школярів із високим інтелектуальним потенціалом, забезпечує їх залучення в наукові та творчі проекти [8].

– **Mensa Gifted Youth Programmes** – міжнародна мережа, що організовує конкурси, зустрічі та спеціальні заходи для дітей із високим рівнем інтелекту [9].

– **Erasmus+ Projects (Equity in Gifted Education, Gifted4You)** – один із важливих міжнародних прикладів інтеграції освітніх і дослідницьких зусиль, проєкт який стартував у 2023 р. та триватиме до 2026 р. Проєкт зосереджується на вирішенні проблеми недостатнього визнання та підтримки обдарованих дітей із сімей з низьким соціально-економічним статусом та/або міграційним походженням.

У межах проєкту створюються та адаптуються програми мовного навчання для учнів і професійної підготовки для вчителів, включно з перекладом матеріалів англійською та косовською мовами [11]. Особливе значення має використання результатів попереднього проєкту Erasmus+ «Creating Equal Opportunities at School» (CEOS), у ході якого було розроблено ефективні уроки з академічної мови.

У ширшому контексті Erasmus+ виступає платформою для обміну освітніми практиками, підтримки мобільності й розвитку інклюзивної політики в освіті. Проєкт EGE демонструє, як фінансовані ЄС ініціативи можуть сприяти соціальній справедливості, допомагаючи школам і громадам створювати умови для розкриття потенціалу дітей незалежно від їхнього походження чи соціального становища [11].

До консорціуму входять:

Stichting VO Haaglanden (Нідерланди) – мережа шкіл у Гаазі та Рейсвейку, які реалізують практики раннього виявлення когнітивних здібностей та створюють мовні програми для дітей із соціально вразливих районів;

Thomas More University of Applied Sciences (Бельгія) – розробник та упроваджувач тестів COVAT для діагностики когнітивних здібностей, а також методичних матеріалів для педагогів;

Dublin City University, Centre for Talented Youth Ireland (CTYI) (Ірландія) – найбільша європейська програма для обдарованої молоді, яка у рамках проекту розробляє освітні ресурси для батьків учнів із неблагополучних сімей;

Heimerer College (Косово) – партнер, що забезпечує регіональну апробацію програм та поширення результатів.

Проект сприяє подоланню бар'єрів у доступі до якісної освіти для дітей із соціально та культурно різноманітних спільнот, що відповідає принципам інклюзії та соціальної справедливості в міжнародній освіті.

Singapore Gifted Education Programme (GEP) – одна з найуспішніших державних програм, що охоплює близько 1 % учнів із найвищими показниками та пропонує спеціалізований навчальний план [10].

Висновки. Аналіз міжнародних освітніх ініціатив і програм підтримки обдарованих засвідчує, що розвиток талановитої молоді є стратегічним пріоритетом світової спільноти. Організації на кшталт UNESCO, OECD, WCGTC, а також мережі ECHA, регіональні та національні програми (CTYI, Mensa, Erasmus+, Singapore GEP) формують комплексну систему заходів, що поєднує нормативно-правові, методичні, науково-дослідні та практико-орієнтовані аспекти.

Міжнародний досвід свідчить про важливість трьох ключових умов успішної політики у сфері освіти обдарованих:

1. Чітке визначення та ідентифікація обдарованості з урахуванням культурних, соціальних і психологічних факторів.

2. Підготовка педагогічних кадрів, здатних працювати з обдарованими учнями та студентами, використовуючи інноваційні методики навчання і виховання.

3. Інституційна підтримка і справедливий доступ, що забезпечують рівні можливості для дітей різних соціальних груп, у тому числі з уразливих категорій.

Для України вивчення та адаптація кращих міжнародних практик є особливо актуальними в умовах реформування національної системи освіти та євроінтеграційних процесів. Упровадження елементів світового досвіду – створення мереж підтримки обдарованих, участь у міжнародних проектах, підготовка спеціалістів у галузі gifted education – сприятиме формуванню інноваційного освітнього простору та розвитку інтелектуального потенціалу держави.

Список використаної літератури:

1. Рензуллі Дж. С. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity // *Conceptions of giftedness* / за ред. Р. Дж. Стернберга, Дж. Е. Девідсона. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – С. 246–279.
2. Ганье Ф. Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT-C model. – Montreal : Talent Development Press, 2018. – 210 с.
3. Heller K. A., Mönks F. J., Sternberg R. J., Subotnik R. F. (Eds.). International handbook of giftedness and talent. – Amsterdam : Elsevier, 2000. – 948 p.
4. OECD. Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries [Електронний ресурс]. – Paris : OECD Publishing, 2021. – Режим доступу: https://www.oecd.org/en/publications/policy-approaches-and-initiatives-for-the-inclusion-of-gifted-students-in-oecd-countries_c3f9ed87-en.html (дата звернення: 28.09.2025).
5. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all [Електронний ресурс]. – Paris : UNESCO, 2020. – Режим доступу: <https://gem-report-2020.unesco.org> (дата звернення: 28.09.2025).
6. World Council for Gifted and Talented Children. Global Principles for Professional Learning in Gifted Education [Електронний ресурс]. – Louisville, KY : WCGTC, 2019. – Режим доступу: <https://world-gifted.org> (дата звернення: 28.09.2025).
7. European Council for High Ability (ECHA). ECHA Specialist in Gifted Education Programme [Електронний ресурс]. – 2023. – Режим доступу: <https://echa-site.eu> (дата звернення: 28.09.2025).
8. Centre for Talented Youth Ireland (CTYI). Programme overview [Електронний ресурс]. – Dublin : Dublin City University, 2022. – Режим доступу: <https://www.dcu.ie/ctyi> (дата звернення: 28.09.2025).
9. Mensa International. Gifted youth programmes [Електронний ресурс]. – 2023. – Режим доступу: <https://www.mensa.org/mensa-gifted-youth-programs> (дата звернення: 28.09.2025).
10. Singapore Ministry of Education. Gifted Education Programme (GEP) [Електронний ресурс]. – Singapore : Ministry of Education, 2022. – Режим доступу: <https://www.moe.gov.sg/education/programmes/gifted-education-programme> (дата звернення: 28.09.2025).
11. Bureau Talent. Equity in Gifted Education – Erasmus+ project [Електронний ресурс]. – 2021. – Режим доступу: <https://bureautalent.nl/en/news/569-equity-in-gifted-education-international-cooperation-of-education-and-research> (дата звернення: 28.09.2025).
12. Global Center for Gifted and Talented Children (GCGTC). Projects and initiatives [Електронний ресурс]. – 2022. – Режим доступу: <https://gcgtc.com> (дата звернення: 28.09.2025).

13. Моляко В. О., Ткаченко В. І. Обдарованість: сутність, структура, розвиток // Обдарована дитина. – 2019. – № 3. – С. 5–14.
14. Інститут обдарованої дитини НАПН України. Освітні стратегії розвитку обдарованої особистості: монографія. – Київ : Педагогічна думка, 2021. – 280 с.

Skyrda A. International educational initiatives and programmes supporting gifted students

The article analyzes international educational initiatives and programs for supporting gifted children and youth, which represent current trends in the development of education in the global context. The activities of key international organizations—UNESCO, OECD, and the World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)—are examined, as they shape global approaches to defining the concept of giftedness and formulating policies in this field. Special attention is paid to European and national projects, in particular the activities of the European Council for High Ability (ECHA), the Centre for Talented Youth of Ireland (CTYI), Erasmus+ programs, as well as initiatives such as the Mensa Gifted Youth Programmes and the Singapore Gifted Education Programme. Modern approaches to identifying and supporting gifted children are analyzed, and the role of international organizations in shaping global policy principles in the field of gifted education is emphasized. It is shown that international projects are aimed at creating equal opportunities for children from different socio-economic backgrounds, developing academic language, and expanding access to innovative learning practices. These programs make a significant contribution to shaping global gifted education policy and determining the main directions of educational development in the context of globalization. At the same time, a number of challenges are identified: the lack of a unified understanding of the concept of giftedness, unequal access to programs for children from socially vulnerable groups, and insufficient integration of international best practices into national education systems. It is argued that the experience of international programs can serve as an important resource for building a Ukrainian model of gifted education focused on inclusiveness and innovation. The scientific novelty of the article lies in the systematization of international educational practices and the identification of their potential for application in the Ukrainian context. The practical significance of the results is found in the possibility of using established strategies in the modernization of educational policy, improving the national education system and in the creation of a favorable environment for developing the intellectual potential of the state.

Key words: international educational initiatives, UNESCO, OECD, WCGTC, ECHA, gifted education.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 339.137.2:658.0

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.3>

І. В. Балащенко

кандидат філософських наук, доцент,
завідувачка кафедри філософії освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
<https://orcid.org/0000-0001-6008-1891>

Т. В. Бондаренко

викладач вищої категорії
ВСП «Фаховий коледж вимірювань Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку»
<https://orcid.org/0009-0001-2843-7242>

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ КОНКУРЕНТНИМИ ПЕРЕВАГАМИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається проблема формування та ефективного управління конкурентними перевагами закладів освіти в умовах цифрової трансформації, глобалізації освітнього середовища та високої динаміки розвитку у сфері інформаційних технологій. Увага зосереджена на необхідності переходу до гнучких освітніх моделей, здатних адаптуватися до швидких змін і забезпечити індивідуальний підхід до навчання кожного здобувача освіти. Доведено, що традиційні підходи до організації освітнього процесу поступово втрачають актуальність, поступаючись місцем гнучким і персоналізованим моделям навчання, які базуються на принципах адаптивності, індивідуалізації та розвитку ключових компетентностей. Ці моделі орієнтовані на потреби конкретного здобувача освіти та передбачають застосування цифрових інструментів для моніторингу навчального прогресу, формування оцінювання, а також оперативного коригування змісту й форм подання матеріалу. Зростає роль цифрової педагогіки, в основі якої лежить використання *big data*, штучного інтелекту, хмарних платформ, адаптивних освітніх середовищ і автоматизованих систем підтримки прийняття рішень в освітньому менеджменті. Обґрунтовано, що поєднання індивідуалізації навчальної траєкторії зі спрямованістю на формування *soft skills*, а саме: критичного мислення, комунікація, креативності, емоційного інтелекту, здатності до командної роботи виступає одним із визначальних чинників підвищення конкурентоспроможності сучасного закладу освіти. Визначено основні елементи системи управління конкурентними перевагами, серед яких: стратегічне планування, впровадження цифрових інструментів аналітики освітнього процесу, розвиток тьюторства, партнерство з ІТ-компаніями, а також постійний моніторинг змін на ринку праці. Узагальнено вітчизняний та зарубіжний досвід впровадження індивідуалізованих освітніх траєкторій, які забезпечують гнучке реагування на запити стейкхолдерів. Запропоновано модель комплексної системи управління конкурентоспроможністю в освітньому закладі ІТ-профілю, яка охоплює стратегічну, організаційну, методичну та цифрову складові й спрямована на сталий розвиток освітньої установи в умовах цифрової економіки.

Ключові слова: конкурентоспроможність освіти, цифрова трансформація, індивідуалізація навчального процесу, розвиток *soft skills*, цифрова педагогіка, адаптивні освітні моделі, освітні технології, тьюторський супровід, стратегічне управління, система управління конкурентними перевагами, ІТ-освіта, інформаційні технології, заклад освіти.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому середовищі, що стрімко змінюється під впливом цифрових технологій, перед закладами вищої освіти постає завдання не лише забезпечення якісної підготовки фахівців, а й формування власної конкурентоспроможності як суб'єктів освітнього ринку. Особливої актуальності це набуває у сфері інформаційних технологій, де оновлення професійних компетентностей, інноваційність змісту освіти та гнучкість освітніх практик виступають ключовими факторами успіху. Проте

більшість існуючих моделей управління в освітніх установах орієнтовані на стандартизований підхід, що недостатньо враховує потреби індивідуального розвитку здобувачів освіти, їхньої професійної ідентичності та готовності до міждисциплінарної взаємодії. Також недооцінюється роль м'яких навичок (*soft skills*) у забезпеченні успішності випускника на ринку праці, попри їх визнану значущість у роботодавців ІТ-сектору. Водночас, відсутність системного бачення управління конкурентними перевагами освітнього закладу усклад-

нює стратегічне планування, оптимізацію ресурсів та адаптацію освітніх програм до викликів цифрової економіки. Це зумовлює необхідність наукового осмислення та практичного моделювання системи управління конкурентоспроможністю закладу освіти, орієнтованої на індивідуалізацію навчання, розвиток soft skills та проактивне реагування на зміни ринку праці у сфері ІТ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування та управління конкурентними перевагами закладів освіти у сфері інформаційних технологій привертає значну увагу вітчизняних і зарубіжних науковців, що зумовлено стрімкою цифровою трансформацією освіти та зростаючими вимогами ринку праці. Зарубіжні дослідники приділяють особливу увагу впровадженню індивідуалізованих освітніх траєкторій та технологій адаптивного навчання. Зокрема, у працях А. Салова та Р. Джонсона [4] розглядаються цифрові платформи, що дозволяють створювати персоналізовані навчальні маршрути на основі аналізу освітніх даних (learning analytics). У дослідженні Ю. Кім і С. Лі [5] акцент зроблено на важливості розвитку soft skills як невід'ємної складової підготовки ІТ-фахівців, що сприяє підвищенню їхньої конкурентоспроможності на глобальному ринку праці. Вітчизняні науковці також активно досліджують дану проблематику. Так, О. Бондаренко [1] висвітлює роль адаптивних технологій у підвищенні ефективності освітнього процесу в ІТ-галузі, зокрема підкреслюючи необхідність тьюторського супроводу для забезпечення індивідуалізації навчання. Дослідження І. Коваленко і О. Мельник [2] фокусуються на інтеграції розвитку soft skills у навчальні програми вищих навчальних закладів України, підкреслюючи необхідність системного підходу до формування цих компетентностей. Важливим внеском у теорію і практику управління конкурентоспроможністю освітніх закладів є робота В. Петренка та співавторів [3], де запропоновано комплексну модель системи управління конкурентними перевагами, що базується на синергії індивідуалізації навчання, використанні цифрових технологій та орієнтації на потреби ринку праці. Незважаючи на значні напрацювання, у сучасній науковій літературі відчувається нестача досліджень,

які б комплексно поєднували всі складові системи управління конкурентоспроможністю, зокрема механізми інтеграції soft skills у цифрове навчальне середовище з урахуванням специфіки ІТ-галузі. Це створює науково-практичний пробіл, який і визначає актуальність подальшого дослідження.

Метою статті є розробка концептуальної моделі системи управління конкурентними перевагами закладів освіти у сфері інформаційних технологій шляхом інтеграції індивідуалізованого підходу до навчання та розвитку ключових м'яких навичок (soft skills), що забезпечить підвищення якості освітнього процесу та конкурентоспроможності випускників на сучасному ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Конкурентні переваги закладів освіти в ІТ-сфері визначаються їхньою здатністю формувати сучасні, затребувані на ринку праці компетенції, враховуючи швидкі зміни технологій і вимог. Ключова цінність поєднання високої якості технічної підготовки з розвитком м'яких навичок, що сприяє адаптації випускників до міждисциплінарної роботи та динамічного робочого середовища.

Індивідуалізація означає адаптацію навчальних програм до особливостей, мотивації та потенціалу кожного здобувача, що особливо важливо в ІТ-освіті.

У таблиці 1 представлено ключові інструменти, що забезпечують індивідуалізацію навчання в ІТ-освіті.

Кожен інструмент сприяє адаптації освітнього процесу до потреб окремого здобувача:

- адаптивні платформи дають змогу персоналізувати зміст і темп навчання, підлаштовуючи матеріал під рівень знань та прогрес студента (приклади: Coursera, edX, Khan Academy).
- тьюторський супровід передбачає надання індивідуальних консультацій і менторської підтримки, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу (наприклад, персональні куратори у ВНЗ).
- проєктне навчання реалізується через участь студентів у реальних або змодельованих проєктах, що стимулює розвиток практичних навичок та індивідуального мислення.
- гнучкі навчальні плани дозволяють здобувачам самостійно обирати курси й модулі відповідно

Таблиця 1

Інструменти індивідуалізації навчання в ІТ-освіті

Інструмент	Опис	Приклад використання
Адаптивні платформи	Персоналізація змісту і темпу навчання	Coursera, edX, Khan Academy
Тьюторський супровід	Індивідуальні консультації та менторство	Персональні куратори, наставники в університетах
Проектне навчання	Робота над реальними проєктами	Проектне навчання
Гнучкі навчальні плани	Можливість обирати курси та модулі	Модульні програми з можливістю вибору

до власних інтересів, кар'єрних цілей і рівня підготовки (наприклад, модульні програми з елементами вибору).

Ці інструменти разом формують основу для побудови ефективного та гнучкого освітнього середовища в галузі ІТ.

У сфері ІТ важливою є не лише технічна експертиза, але й м'які навички, що забезпечують ефективну комунікацію, лідерство, креативність і стресостійкість. На рисунку 1 представлено ключові м'які навички (soft skills), необхідні для успішної професійної діяльності ІТ-фахівця.

Вони доповнюють технічну компетентність і забезпечують ефективну взаємодію в команді, адаптацію до змін та розв'язання складних задач:

- критичне мислення здатність аналізувати інформацію, оцінювати альтернативи та приймати обґрунтовані рішення;
- комунікація вміння чітко й ефективно передавати думки усно та письмово, особливо в міждисциплінарних командах;

– емоційний інтелект здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції та емоції інших людей;

– креативність вміння генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення та впроваджувати інновації;

– стресостійкість здатність працювати продуктивно в умовах тиску, дедлайнів або невизначеності.

Ці навички є критично важливими в умовах динамічного розвитку ІТ-сфери та сприяють як особистісному, так і професійному зростанню спеціаліста.

Рис. 2 ілюструє ключові компоненти системи управління конкурентними перевагами закладів освіти у сфері інформаційних технологій. Стратегічне планування виступає інтегрувальним елементом, що об'єднує ресурси, цілі та інструменти для досягнення лідерських позицій у сфері ІТ-освіти. У центрі уваги стратегічне планування, яке визначає основні цілі та напрямки розвитку



Рис. 1. Основні soft skills для ІТ-фахівця

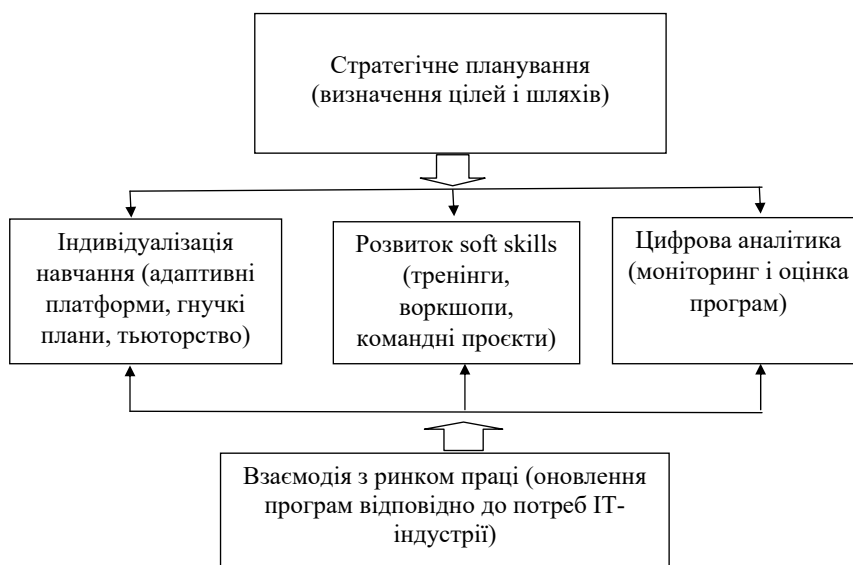


Рис. 2. Компоненти системи управління конкурентоспроможністю закладу освіти в ІТ

освітньої установи. Зі стратегічного планування випливають три основні напрями:

1. Індивідуалізація навчання, що включає впровадження адаптивних освітніх платформ, гнучких навчальних планів та тьюторського супроводу. Цей напрям спрямований на максимальне врахування індивідуальних потреб, рівня підготовки та мотивації кожного студента. Варто зауважити, що індивідуалізація навчання не обмежується лише диференціацією контенту. Йдеться про створення умов для активної участі здобувача в конструюванні власної освітньої траєкторії, що передбачає підвищену автономію, гнучкість у виборі тем, форм навчання та темпу опанування знань. У межах такої парадигми важливого значення набуває цифрова педагогіка, яка поєднує технологічні можливості (аналітика навчальних даних, платформи управління навчанням, штучний інтелект) з педагогічною рефлексією.

Ефективність індивідуалізації в ІТ-освіті підтверджують результати експериментальних програм у провідних університетах. Наприклад, Університет Хассельт (Бельгія) впровадив систему особистісних цифрових профілів, яка дозволяє адаптувати зміст і складність завдань до рівня підготовки студента [6]. У США Массачусетський технологічний інститут (MIT) успішно застосовує платформу MITx, що дозволяє студентам комбінувати курси згідно з власними навчальними цілями [7]. В українському контексті варто згадати ініціативи Київського політехнічного інституту ім. Ігоря Сікорського щодо модульної побудови ІТ-програм з можливістю індивідуального вибору навчальних дисциплін [8].

Таким чином, індивідуалізація навчання в ІТ-сфері є не лише педагогічним трендом, а й стратегічною умовою підвищення якості освіти та конкурентоспроможності навчального закладу. Вона сприяє підготовці фахівців, здатних до самонавчання, адаптації до швидких змін у галузі, формування професійної ідентичності.

2. Розвиток *soft skills*, який реалізується через тренінги, воркшопи та командні проекти. М'які навички, такі як комунікація, критичне мислення, емоційний інтелект, креативність і командна робота, є важливими для конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Розвиток м'яких навичок (*soft skills*) є ключовим компонентом сучасної ІТ-освіти, адже саме ці навички визначають здатність фахівця ефективно діяти у складних, динамічних і командно-орієнтованих середовищах. ІТ-галузь потребує не лише глибоких технічних знань, а й умінь взаємодіяти з людьми, вирішувати проблеми та адаптуватися до змін.

Основні напрями розвитку *soft skills* [2]:

1. Тренінги з особистісного розвитку та комунікації сприяють формуванню вміння чітко та переконливо висловлювати думки в усній і письмовій

формі, уважно слухати співрозмовника, виступати перед аудиторією та налагоджувати корисні професійні зв'язки. Усе це є важливою складовою кар'єрного успіху та активної участі в командній роботі.

2. Воркшопи з критичного мислення та креативності допомагають здобувачам розвивати здатність глибоко осмислювати інформацію, ставити запитання, що уточнюють суть проблеми, шукати нестандартні підходи до розв'язання задач і бачити ситуацію з різних ракурсів. Такі навички особливо цінні під час участі в інноваційних проєктах, стартапах і створенні нових ІТ-продуктів.

3. Командні проекти залучають студентів до колективної діяльності, що відтворює реальні умови роботи в ІТ-середовищі. У процесі такої взаємодії здобувачі набувають досвіду командної роботи, відповідального виконання завдань, планування, розподілу обов'язків, аргументації власних ідей та конструктивного вирішення суперечок. Крім того, розвиваються лідерські якості та здатність до розуміння й управління емоціями як власними, так і інших учасників команди.

4. Інтеграція *soft skills* у навчальні дисципліни передбачає включення розвитку м'яких навичок безпосередньо в освітній процес під час розв'язання практичних кейсів, створення презентацій, написання технічної документації чи участі в хакатонах. Такий підхід дозволяє органічно поєднувати фахові знання з умінями ефективної комунікації, аналізу, творчого мислення та командної взаємодії, формуючи комплексну професійну підготовку.

5. Залучення менторів з індустрії передбачає участь досвідчених фахівців із ІТ-компаній у навчальному процесі. Вони проводять практичні заняття, діляться реальними кейсами, надають зворотний зв'язок і підтримку. Така взаємодія не лише підвищує інтерес студентів до навчання, а й сприяє формуванню у них професійного мислення, кращому розумінню вимог ринку праці та підготовці до реальних викликів ІТ-галузі.

Значення розвитку *soft skills* для ринку праці:

1. *Підвищення конкурентоспроможності випускника.* Випускники, які володіють м'якими навичками, мають перевагу при працевлаштуванні: вони впевненіше проходять співбесіди, легше адаптуються до корпоративного середовища, ефективно взаємодіють із колегами, клієнтами та партнерами. Це робить їх цінними членами команди з перших днів роботи.

2. *Готовність до міждисциплінарної співпраці.* У сучасній ІТ-індустрії створення продукту рідко обмежується лише програмуванням. Успішна реалізація проєктів вимагає тісної співпраці з фахівцями з маркетингу, дизайну, аналітики тощо. *Soft skills* забезпечують ефективну комунікацію та координацію дій між різними спеціалістами.

3. *Формування лідерського потенціалу.* Саме завдяки розвинутих soft skills таким як емоційний інтелект, здатність до стратегічного мислення, вміння надихати команду та приймати відповідальність фахівці поступово переходять до керівних ролей. Це відкриває шлях до кар'єрного зростання у напрямках тімліда, проектного менеджера, керівника ІТ-напрямку чи власника стартапу.

4. *Цифрова аналітика,* що передбачає моніторинг і оцінку освітніх програм з метою їх постійного вдосконалення відповідно до вимог ІТ-індустрії. Цифрова аналітика це систематичний збір, обробка та аналіз даних щодо освітніх програм, навчального процесу та результатів здобувачів за допомогою сучасних цифрових технологій і платформ. Вона дозволяє здійснювати моніторинг якості навчання та своєчасно виявляти сильні й слабкі сторони освітнього процесу. Застосування цифрової аналітики забезпечує динамічне і гнучке управління якістю освіти, дозволяє швидко реагувати на зміни в ІТ-індустрії, підвищує ефективність навчального процесу і сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців, які відповідають реальним потребам ринку праці.

Усі ці напрями взаємодіють між собою та орієнтовані на тісну співпрацю із ринком праці, що дозволяє оперативно оновлювати освітні програми та формувати конкурентні переваги закладу освіти в умовах динамічного розвитку цифрової економіки.

Висновки. Конкурентні переваги ІТ-закладів освіти визначаються здатністю інтегрувати технічну підготовку з розвитком м'яких навичок (soft skills) та індивідуалізацією навчального процесу. Ця комбінація є ключовим фактором адаптації випускників до динамічних вимог ІТ-ринку праці та формує основу конкурентоспроможності самого закладу. Система управління конкурентоспроможністю повинна базуватися на трьох взаємопов'язаних компонентах: індивідуалізації навчання (адаптивні платформи, гнучкі навчальні плани, тьюторський супровід); цілеспрямованому розвитку soft skills (критичне мислення, комунікація, креативність, емпатія) через інтеграцію у навчальні дисципліни, тренінги та командні проекти; цифровій аналітиці для моніторингу ефективності освітніх програм та оперативного реагування на зміни в індустрії.

Стратегічне планування виступає інтеграційним ядром системи, що забезпечує узгодженість між цілями закладу, ресурсами та потребами ринку праці. Без чіткої стратегії неможливе ефективне впровадження індивідуалізації, розвитку

soft skills та аналітики. Практичний досвід провідних університетів підтверджує ефективність індивідуалізованих траєкторій та модульних програм у підвищенні мотивації студентів, якості засвоєння знань і формуванні професійної ідентичності в ІТ-сфері.

Запропонована модель комплексної системи управління дозволяє закладам освіти проактивно адаптуватися до цифрової трансформації; оптимізувати використання ресурсів; підвищувати якість освітніх послуг та конкурентоспроможність випускників; формувати стійкі конкурентні переваги на освітньому ринку шляхом синергії технічної підготовки, розвитку особистісного потенціалу та дано-орієнтованого управління.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку конкретних механізмів оцінки ефективності запропонованої системи, особливо щодо впливу інтегрованого розвитку soft skills та індивідуалізації на кар'єрні успіхи випускників у довгостроковій перспективі.

Список використаної літератури:

1. Бондаренко О. В. Адаптивні технології в освітньому процесі ІТ-галузі: монографія. Київ: Ліра-К, 2019. 215 с.
2. Коваленко І. П. Інтеграція soft skills у навчальні програми ВНЗ України: методологія та практика. Вища освіта України. 2022. № 3. С. 45–52.
3. Петренко В. М. Управління конкурентними перевагами закладів вищої освіти в умовах цифрової трансформації: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2023. 184 с.
4. Salov A., Johnson R. Digital Platforms for Personalized Learning Trajectories in Higher Education. Journal of Educational Technology. 2021. Vol. 18, No. 2. P. 112–130.
5. Kim Y., Lee S. Soft Skills as a Determinant of IT Professionals' Competitiveness. International Journal of Information and Education Technology. 2020. Vol. 10, No. 7. P. 511–518.
6. Hasselt University (Belgium). Educational model of individualized learning pathways [Electronic resource]. 2023. URL: <https://www.uhasselt.be/en/education/innovative-education> (дата звернення: 15.06.2025).
7. Massachusetts Institute of Technology (USA). MITx: Adaptive Learning Platform [Electronic resource]. 2023. URL: <https://mitx.mit.edu> (дата звернення: 15.06.2025).
8. Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського. Модульні програми з індивідуальним вибором дисциплін [Електронний ресурс]. 2023. URL: <https://kpi.ua/education-innovations> (дата звернення: 15.06.2025).

Balashenko I., Bondarenko T. System for managing competitive advantages of educational institutions in the field of information technologies

The article considers the problem of forming and effectively managing the competitive advantages of educational institutions in the context of digital transformation, globalization of the educational environment and high dynamics of development in the field of information technologies. Attention is focused on the need to transition to flexible educational models that are able to adapt to rapid changes and provide an individual approach to the learning of each student. It is proven that traditional approaches to organizing the educational process are gradually losing their relevance, giving way to flexible and personalized learning models that are based on the principles of adaptability, individualization and development of key competencies. These models are focused on the needs of a specific student and involve the use of digital tools for monitoring educational progress, formative assessment, as well as prompt adjustment of the content and forms of presentation of the material. The role of digital pedagogy is growing, based on the use of big data, artificial intelligence, cloud platforms, adaptive educational environments and automated decision-making support systems in educational management. It is substantiated that the combination of individualization of the educational trajectory with a focus on the formation of soft skills, namely: critical thinking, communication, creativity, emotional intelligence, and the ability to work in a team is one of the determining factors in increasing the competitiveness of a modern educational institution. The main elements of the competitive advantage management system are identified, including: strategic planning, implementation of digital tools for educational process analytics, development of tutoring, and partnership with IT companies, and constant monitoring of changes in the labor market. The domestic and foreign experience of implementing individualized educational trajectories that provide flexible response to stakeholder requests is summarized. A model of a comprehensive competitiveness management system in an IT-profile educational institution is proposed, which covers the strategic, organizational, methodological, and digital components and is aimed at the sustainable development of an educational institution in the digital economy.

Key words: competitiveness of education, digital transformation, individualization of the educational process, development of soft skills, digital pedagogy, adaptive educational models, educational technologies, tutoring support, strategic management, competitive advantage management system, IT education, information technologies, educational institution.

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 37.01/09:510

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.4>**М. В. Гончаренко**

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

Т. М. Собченко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

ІНФОРМАЦІЙНА І ЦИФРОВА БЕЗПЕКА ПІД ЧАС РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ З МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У БАЗОВІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність вивчення проблеми інформаційної і цифрової безпеки під час реалізації навчальних проєктів з математичної освітньої галузі у базовій середній школі з використанням цифрових технологій визначена чинниками: стрімкий розвиток цифрових технологій, доступність цифрових сервісів, трансформації і розвиток штучного інтелекту, організаційна і методична особливості навчальних проєктів. **Мета статті** полягала у розкритті ключових векторів забезпечення інформаційної і цифрової безпеки здобувачів під час реалізації навчальних проєктів з математичної освітньої галузі у базовій середній школі. **Методологія дослідження:** компетентнісний, ризик-орієнтований, комплексний підходи. У ході вивчення і критичного аналізу наявних матеріалів отримано **наступні результати**. Установлено, що активне використання цифрових сервісів і застосунків, у тому числі – із системами штучного інтелекту, зафіксовано результатами аналітичних досліджень на рівні близько 25% (учнями і вчителями). Це обумовлює доцільність широкого інформування цільових аудиторій (учнів базової середньої школи, їхніх батьків і вчителів) про корисні цифрові сервіси, формування гайдів цифрових застосунків, які оптимізують навчальний процес. У статті відмічено, що кількість користувачів цифровими сервісами і застосунками постійно зростає, однак є ризик нецільового використання. Зазначений аспект забезпечення інформаційної і цифрової безпеки передбачає посилення ролі вчителя – гіда у світі розумного використання цифрових технологій. Другий аспект інформаційної і цифрової безпеки визначено через наявні ризики появи залежностей у користувачів цифровими застосунками, втрати контролю над обсягом навчального навантаження, що може зумовити виснаження і психологічного дискомфорту, зниження якості освіти. Автором запропоновано супроводжувати програмами чи карт реалізації навчальних проєктів, з використанням міжпредметних зв'язків. У таких програмах чи картах проєкту за участю учнів визнають способи забезпечення фізичної, психологічної безпеки, маркери емоційного благополуччя учасників проєктної роботи, фіксують алгоритм звернень у випадку будь-якої загрози чи порушенню прав. У цьому аспекті посилюється роль вчителя консультанта, тьютора. Третім аспектом інформаційної і цифрової безпеки під час реалізації навчальних проєктів з математичної освітньої галузі у базовій середній школі з використанням цифрових технологій визначено соціальну спрямованість. Така соціальна спрямованість передбачає, що у структуруванні завдань і процедур реалізації навчальних проєктів учні базової ланки загальної школи набувають досвід конструктивної взаємодії в спільнотах, утворених на цифрових сервісах, реалізації особливих освітніх потреб чи забезпечення інклюзивного супроводу. У цьому аспекті роль вчителя визначається так: координатор навчальних і творчих ініціатив, експерт з дотримання прав дитини, ментор для досягнення навчального прогресу часниками проєкту. Перспективним напрямом подальшого вивчення заявленої проблеми є створення кейсів успішних реалізованих навчальних проєктів, формування відповідних інформаційних хабів.

Ключові слова: безпечне освітнє середовище, формування компетентності, навчальний проєкт, дослідницька діяльність, здобувач освіти, базова середня освіта, математична освітня галузь, цифрові технології.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток цифрових технологій, загальна доступність сервісів і застосунків, трансформації, обумовлені роз-

витком штучного інтелекту – це та інші чинники актуалізують систематичного оновлення і детального розроблення проблематики інформаційної

і цифрової безпеки під час освітнього процесу. Беручи до уваги той факт, що навчальні проекти передбачають високу самостійність здобувачів базової середньої освіти, самодіяльність на всіх етапах від задуму до презентування результатів, питання інформаційної і цифрової безпеки затребувані для усієї освітянської спільноти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення матеріалів з означеної теми свідчить про динаміку і теми, і способів її висвітлення в наукових, прикладних виданнях. Актуальні, важливі аспекти створення безпечного інформаційного простору і навчальних комунікацій презентовано у навчальному посібнику авторів С. Доценко, В. Ворожбіт-Горбатюк, Т. Собченко [8]. Прикладний аспект розвитку безпечного інформаційного середовища викладено у посібнику авторів: О. Овчарук, О. Гриценчук, І. Іванюк [13]. У наукових розвідках Т. Собченко, О. Кін, В. Ворожбіт-Горбатюк [14] розкрито актуальні питання створення освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. Порівняльно-педагогічне дослідження теми представлено у публікації О. Дорош, В. Василенко [4]. Цінні дороговкази задекларовано у рекомендаціях та інструкціях на ресурсі Міністерства освіти і науки України [2; 3], Нової української школи [1; 7], у застосунку «Дія. Освіта» [9]. Доволі чіткі рекомендації щодо створення безпечного освітнього середовища розроблено Державною службою якості освіти спільно із експертами ініціативи «Система забезпечення якості освіти» у рамках проекту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) [3].

Разом з тим, динамічний характер понять інформаційної і цифрової безпеки, поява нових технологічних рішень, сервісів, застосунків, виклики, пов'язані із проблемами фізичної і психологічної безпеки учасників освітнього процесу, – усе це актуалізує проведення окремого дослідження.

Мета статті. розкрити ключові вектори забезпечення інформаційної і цифрової безпеки здобувачів під час реалізації навчальних проектів з математичної освітньої галузі у базовій середній школі. Метою обумовлено опору в методології дослідження на компетентнісний, ризик-орієнтований, комплексний підходи.

Зокрема, компетентнісний підхід визначає перелік фахових компетентностей у межах предметно-методичної, інформаційно-цифрової, емоційно-етичної, педагогічного партнерства та здоров'язбережувальної компетентностей, визначених у професійному стандарті на групу професій «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [10]. Ризик-орієнтований підхід в методології цього дослідження обумовлений стрімкою цифровізацією освітнього процесу, проникненням систем штучного інтелекту у навчальні взаємодії. Він передбачає під час розроблення і реалізації

навчальних проектів ідентифікацію, оцінку і управління ризиками для досягнення мети навчального проекту під час опанування математичної освітньої галузі у базовій школі. Цей підхід сприяє зменшенню негативних впливів цифровізації на суб'єкт-суб'єктні відносини учасників освітнього процесу. Комплексний підхід у межах теми, що досліджується, основну увагу спрямовує на використання навчального проектування під час опанування математичної освітньої галузі на формування у підлітків цілісної картини світу. Це вимагає вдумливого інтегрування математичної з іншими освітніми галузями. Креативне бачення, ідея будь-якого навчального проекту, передусім, має слугувати вирішенню освітніх цілей, передбачених програмних забезпеченням математичної галузі, використання потенціалу математичних наук для осмислення інших галузей знань.

Виклад основного матеріалу. Навчальне проектування у цільових і процедурних моментах продукують у модельній навчальній програмі для 5–6 класів «STEM: дослідження та проектування» [6]. З огляду на тему цієї статті розкриємо ключові аспекти забезпечення інформаційної і цифрової безпеки у пропонованій авторами канві навчального проектування.

Наголосимо, що сьогодення розвитку цифрових технологій пріоритезує стрімке поширення систем штучного інтелекту. Водночас, доволі цікаві аналітичні дані презентовано у спеціальному дослідженні «Освіта як інструмент формування особистої стійкості, соціального капіталу країни та культури миру», результати якого представлено на П'ятому саміті перрших леді і дженгельменів, ініційованому О. Зеленською у вересні 2025 р. [10] (рис. 1).

Як бачимо, активне використання учнями і вчителями цифрових сервісів і застосунків із системами штучного інтелекту зафіксовано результатами аналітичних досліджень на рівні близько 25%. Це, на наш погляд, є спонукою для більш широкого інформування цільових аудиторій, зокрема, учителів, учнів базової середньої школи, їхніх батьків, про корисні цифрові сервіси, які угруповано за освітніми галузями. Поінформованість, звісно, передбачає комплексний підхід. У межах методології цього дослідження комплексний підхід передбачає не тільки обізнаність із переліком і ресурсністю цифрових сервісів, застосунків, систем штучного інтелекту у вирішенні завдань математичної освітньої галузі у базовій середній школі, але й алгоритми розумного та відповідального використання таких сервісів і застосунків, узгоджуваності практики їх використання з політиками академічної доброчесності і попередження поширення недостовірної інформації.

Саме такий комплексний підхід використано у побудові навчального посібника видавництва

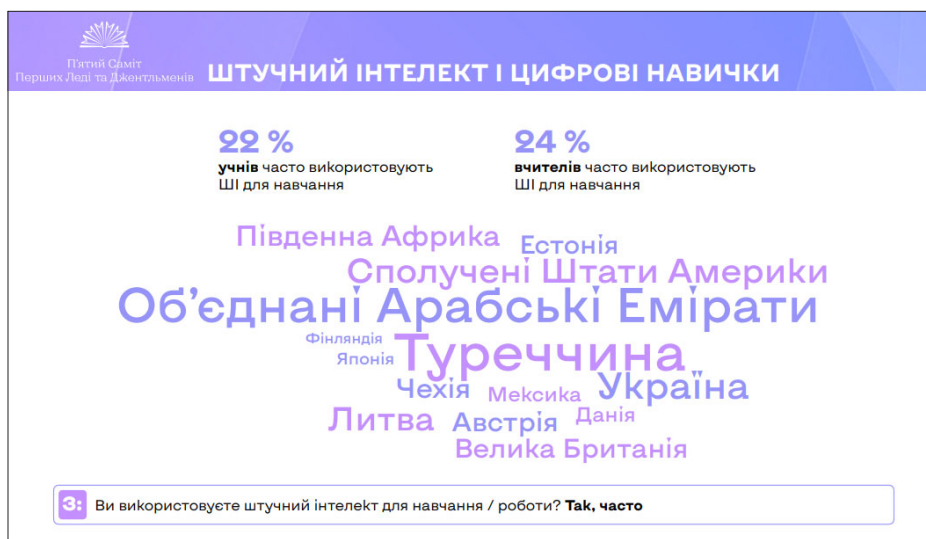


Рис. 1. Скріншот візуалізації результатів спеціального дослідження [10]

«Ранок» «Штучний інтелект асистент сучасного учителя» [15]. Звісно, палітра цифрових застосунків із системами штучного інтелекту постійно розширюється, і відповідно збільшується кількість користувачів. Навіть програми мобільних меседжерів, налаштування Zoom віднедавна містять структуровані елементи із штучним інтелектом. Це допомагає оптимізувати комунікації, роботу з документами, використовувати сервіси для стислого огляду, аналітики, конспектування та інших видів у навчальному проектуванні і дослідницькій роботі.

У цьому ключі на етапах, визначених в структурі навчальних проєктів у названій вище модельній програмі (організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, заключний) доречно створити і регулярно оновлювати гайди цифрових застосунків, які оптимізують підготовку, планування, перебіг і презентування результатів навчальних проєктів STEM. Варто звернути увагу, що автори модельної програми запропонували визначати конкретну послідовність дослідження і проектування. Ми стоїмо на позиції про те, що цільове використання того чи іншого застосунку, сервісу чи великої мовної моделі передбачає синтезування дослідження і проектування з орієнтацією на формування певної компетентності. Основним критерієм безпечності відповідно до компетентнісного підходу виступає ретельне вивчення умов використання конкретного застосунку чи сервісу, визначення доцільності застосування для вирішення конкретного завдання у переліку навчального проєкту чи теми з модельної програми, міра відповідальності за порушення умов для користувача.

Для реалізації комплексного і компетентнісного підходу учитель у роботі активує роль гіда у світі розумного використання цифрових технологій. Для досягнення успіху в цій ролі важливо забезпе-

чити баланс між технологічним прогресом і апіорністю цінностей дитинства, права дитини на приватність і конфіденційність, адже використання будь-якого сервісу містить відповідні ризики. Крім того, важлива узгоджуваність науковості змісту і доступності для розуміння складних наукових понять, явищ, процесів з наявним рівнем загальної цифрової грамотності не лише безпосередніх учасників навчального проєкту, а й їхніх батьків. Роль вчителя-гіда під час організації навчальних проєктів поширюється і на взаємодію з батьками учнів, оскільки є потреба постійного підвищення рівня обізнаності про цифрові права, процедури і приписи використання програм «Батьківського контролю». Про ефективні програми і налаштування «Батьківського контролю» предметно висвітлено матеріали у навчальному посібнику «Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання» [8].

Водночас слід звернути увагу, розширення ідей педагогічного партнерства, збільшення практик використання форм і методів самостійної навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності учнів у 5–6 класах під час розроблення і реалізації навчальних проєктів вимагає розширення практики реалізації ризик-орієнтованого підходу. Це передбачає завчасне вивчення цифрового сервісу чи застосунку з позицій ризиків і викликів щодо інформаційної і цифрової безпеки. Наприклад, уже понад п'ять років усі учасники освітнього процесу активно використовують Zoom для навчальних комунікацій, хоча на рівні міжнародного комунікативного досвіду цей сервіс не визнано безпечним. Важливо брати до уваги питання, які впливають на реалізацію ризик-орієнтованого підходу під час організації навчального проектування з використанням названого сервісу. Зокрема: політика конфіденційності не виключає поширення аналітичних даних про використання

сервісу для конференцій у соціальній мережі Фейсбук; можливі ризики, пов'язані із наскрізним шифруванням відео та аудіоконференцій; ризик витоку облікових даних користувачів; ризик використання функції відстеження користувачів; ризик порушення приватності зустрічі [12].

На теперішній час відносна більшість користувачів цим сервісом уже навчилася прийомів убезпечення від фішингових посилань, небажаних відвідувачів і поширення аналітики в соцмережі, однак у використанні цього сервісу до цього часу помітна формалізація, звуження до проведення синхронних зустрічей. Тоді як учні інтуїтивний інтерфейс цього сервісу опановують поза цілями освітнього процесу набагато швидше, що часто є причиною порушення дисципліни чи безпекових правил взаємодії нецільовим використанням розширеного функціоналу сервісу (онлайн-дошка, робота спільноти з документами, створення відеоматеріалів, багатокомпонентне структурування, агентські можливості делегування наступних зустрічей, синхронізація з іншими комунікаторами тощо).

Тож учитель гід не просто пропонує певний сервіс чи застосунок, а на рівні партнерства пропонує учням самостійно дослідити сильні сторони і ризики для інформаційної та цифрової безпеки, і на основі їх дати пропозиції для вирішення навчальних завдань на різних етапах навчального проєкту. Таким чином учитель створює простір відповідального, розумного використання конкретного сервісу. Так само функціонально слабко використовується і потенціал комунікування в мобільних меседжерах. Поза увагою лишається їх потенціал для когнітивного і розвитку емпатії, конструктивної рефлексії учасників комунікування. Злободенними питаннями безпечного використання мобільних меседжерів є попередження проникнення електронної комерції (поширення чи створення рекламних дописів, інше), продукування спаму (реакції окремим дописом чи позначкою, вільне комунікування, яке відволікає увагу інших учасників, оскільки меседжер зазвичай пов'язаний з номером мобільного телефону), порушення приватності і вразливості даних акаунту користувачів. Для забезпечення цифрової безпеки на прикладі мобільних меседжерів, доречним видається визначення повноважень адміністратора каналів комунікацій спільноти навчального проєкту, модерування синхронних і асинхронних взаємодій, наприклад, за напрямками «Цифрова етика спілкування», «Доречний таймінг взаємодій у чаті», «Стоп засміченню ефіру!».

Широке проникнення цифрових застосунків в усі етапи навчання, звісно, автономізує учнів ще більше, робить їх менш залежними від учителя, інших здобувачів. Поряд з позитивними момен-

тами, віртуальні математичні тренажери, дистанційне опанування будь-яким когнітивним компонентом навчального проєкту, чат-бот в образі друга актуалізує другий аспект інформаційної і цифрової безпеки: робота з попередження появи залежностей у користувачів цифровими застосунками, втрати контролю над обсягом навчального навантаження, що може зумовити виснаження і психологічний дискомфорт, що врешті-решт приведе до зниження якості освіти. Для цього вбачається доречним розроблення будь-якого навчального проєкту STEM супроводжувати програмами або картами реалізації проєкту. В такій карті можна візуалізувати міжпредметні зв'язки, синтезувати навчальні дії з формування певної компетентності, ціннісних ставлень тощо. Об'єктивно, навчальне проєктування і дослідження це додаткове навантаження і на учнів, і на вчителя. Тож оптимальна інтеграція, чіткі міжпредметні лінії на рівні узгодженого змістк освітніх компонент у базовій середній школі дадуть змогу реалізувати програму STEM без перенавантаження і виснаження. У таких картах корисно за участю учнів визначати межі чи правила фізичної безпеки, психологічного комфорту та емоційного благополуччя учасників не через використання застережень чи обмежень, а формулювань-спонук. Усі учасники навчального проєктування мають чітко відпрацювати алгоритм звернення до відповідальної особи у випадках порушення правил роботи, дисципліни, що можуть посилити безпекову ситуацію. Останній важливий момент вимагає від учителя включеності у ролі консультанта і тьютора.

Третім аспектом інформаційної і цифрової безпеки під час реалізації навчальних проєктів з математичної освітньої галузі у базовій середній школі з використанням цифрових технологій визначимо соціальну спрямованість, коли у структуруванні завдань і процедур реалізації навчальних проєктів учні базової ланки загальної школи набувають досвіду конструктивної взаємодії в спільнотах, реалізації особливих освітніх потреб чи забезпечення інклюзивного супроводу. Цей аспект обумовлений особливістю соціалізації учнів 5-6 класів у реаліях воєнного стану в Україні. Зокрема, вразливість підлітків внаслідок реальних загроз через відкриту збройну агресію проти України, деструкції у родинних відносинах, труднощі змішаного і дистанційного навчання, обумовлені самим форматом (дистанціювання, автономізація, формальний підхід до викладу навчального матеріалу, перевантаженість креативними, дослідницькими завданнями без чіткого визначення реального таймінгу на виконання таких завдань за межами організації синхронних занять не менше 6–7 год. на день). На основі вивчення верифікованих результатів дослідження проблеми захисту дітей у відкритому мережевому

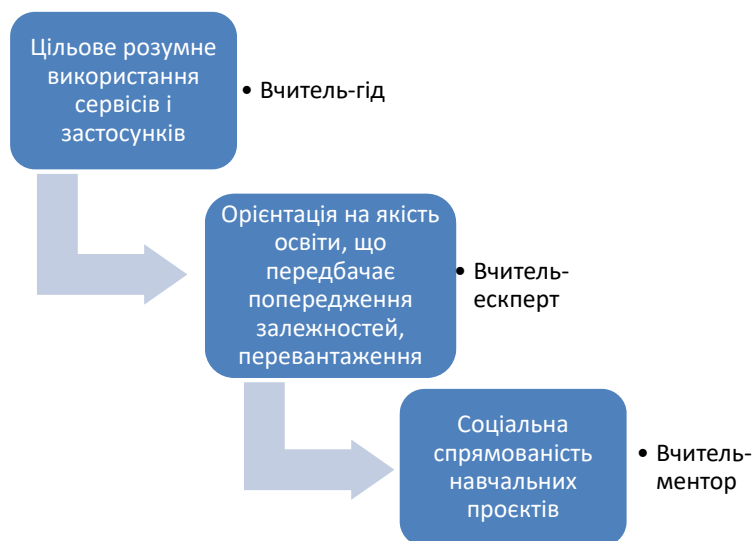


Рис. 2. Ключові аспекти інформаційної і цифрової безпеки під час навчального проєктування з математичної освітньої галузі у 5–6 класах

просторі зазначимо, що «частка дітей, які проводять понад 2 години на день у соціальних мережах: 71%» [5]. Крім того, на наш погляд, доволі системно виділено «п'ять основних факторів стресу в Інтернеті, з якими стикаються діти (думка дітей): Натрапив (-ла) на дезінформацію або «фейкові новини», Натрапив (-ла) на мову ворожнечі, Натрапив (-ла) на матеріали, що пропагують насильство й жорстокість, Зазнав (-ла) цькування в Інтернеті, Натрапив (-ла) на матеріали для дорослих або порнографію» [5]. Такі результати свідчать про неефективність безпекових заходів у викликах інформаційної розпорошеності простору, системного таргетування соціальних мереж. Тож оптимізувати питання інформаційної і цифрової безпеки під час навчального проєктування може допомогти роль вчителя як координатора навчальних і творчих ініціатив, ментора досягнення навчального та особистісного прогресу часниками проєкту. Соціальна значущість ідеї навчального проєкту має стати критеріальною ознакою STEM-освіти. У цьому, на наш погляд, потужний мотиваційний посил, перспектива використання елементів навчального проєктування навіть на етапі актуалізації опорних знань учнів. Нове бачення проблеми через соціальне значення це можливість інтеграції на рівні побудови аналогій (прямих предметних, особистісних рефлексій та емпатії, символічних образних), опанування математичної освітньої галузі в органічній єдності з іншими, і на цій основі сприяння формуванню цілісної картини світу. Розроблення рішень у навчальному проєктуванні, безсумнівно, має включати критеріальні ознаки участі чи охоплення учнів з особливими освітніми потребами, осіб з інклюзією. Хороша практика проживання одного дня чужим життям повертає учнів до усві-

домленої готовності прийняти тих, хто постійно чи періодично потребує допомоги.

Висновки і пропозиції. Отже, розгляд проблеми інформаційної і цифрової безпеки під час реалізації навчальних проєктів з математичної освітньої галузі у базовій середній школі з використанням цифрових технологій через призму компетентнісного, ризик-орієнтованого, комплексного підходів дав змогу виділити три важливих (але не вичерпних) аспекти забезпечення безпеки в динаміці (рис. 2).

Перспективним напрямом подальшого вивчення заявленої проблеми є створення кейсів успішних реалізованих навчальних проєктів, формування відповідних інформаційних хабів, які синтезують інформаційні, дорадчі матеріали, світовий і національний досвід навчальних проєктів відповідно до визначених аспектів.

Список використаної літератури:

1. Базові правила цифрової безпеки для освітан. URL: <https://ua.hive-mind.community/blog/375,bazovi-pravila-cifrovoyi-bezpeki-dlya-osvityan> (дата звернення: 12.09.2025)
2. Безпека дітей в Інтернеті. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/pozashkilna-osvita/vikhovna-robotata-zakhist-prav-ditini/bezpeka-ditey-v-interneti> (дата звернення: 12.09.2025)
3. Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки. 2022. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/Bezpechne-osvitnie-seredovysche_2022_SQE-SURGe.pdf
4. Дорош О.В., Василенко В.Ю. Цифрова безпека в освіті: досвід зарубіжних країн. *Прикладні аспекти сучасних міждисциплінарних досліджень*. Січень. 2024). С. 22-24. URL: <https://jpasmd.donnu.edu.ua/article/view/14750>

5. Захист дитинства: виміри безпеки для молодого покоління. 10.09.2024. URL: <https://summitflg.org/study/zahyst-dytynstva-vymirybezpeky-dlya-molodogo-pokolinnya/>
6. Модельна навчальна програма «STEM: дослідження та проектування» 5-6 класи. Автори: Ольга Коршунова, Оксана Абрамова, Оксана де Конінг, Інна Дьоміна. 2025. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2025/modelni-navchalni-prohramy-pilotni-haluzi-2025-26-nr-5-6-klas/mnp-stem-1-1.pdf>
7. Обачність. Пильність. Захист. Ввічливість. Сміливість. Посібник із цифрового громадянства й безпеки. Розробники: Google у співробітництві з Альянсом із захисту безпеки користувачів в інтернеті (Internet Keep Safe Coalition, iKeepSafe.org), 2017. 42 с. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/PRESS.pdf>
8. Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання навч.-метод. посіб. С. О. Доценко, В. В. Ворожбіт-Горбатюк, Т. М. Собченко. Харків Вид-во «Ранок», 2021. 192 с. URL: <https://surl.li/xhnsoi>
9. Онлайн-безпека. Дія. Освіта. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/catalog/topic/online-security> (дата звернення: 12.09.2025)
10. Освіта як інструмент формування особистості, соціального капіталу країни та культури миру. Україна. Спеціальне дослідження. 26.08.2025 р. URL: <https://summitflg.org/study/osvita-yak-instrument-formuvannya-osobistosti-stijkosti-socialnogo-kapitalu-krayini-ta-kulturi-miru/>
11. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України №1225 від 29.08.2024. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
12. Проблеми безпеки в Zoom: як захистити власну конфіденційність? 2020. URL: <https://surl.li/rukpmo>
13. Розвиток інформаційно-цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти методичний посібник. О.В.Овчарук, О.О.Гриценчук, І.В.Іванюк, Л.А.Карташова, О.Є.Кравчина, М.П.Лещенко, І.Д.Малицька. Київ: НАПН України. 2022. 223 с. URL: <https://surl.li/awnzsw>
14. Собченко Т.М., Кін О.М., Ворожбіт-Горбатюк В.В. Створення освітнього середовища у закладах освіти в умовах воєнного стану. *Новий колегіум*. Вип.№3 (111). 2023. С. 39–42. DOI:10.30837/nc.2023.3.39
15. Штучний інтелект – асистент сучасного вчителя. Доценко С., Ворожбіт-Горбатюк В., Собченко Т., Корнієнко М. Харків: Ранок, 2025. 176 с.

Honcharenko M., Sobchenko T. Information and digital security during the implementation of educational projects in the mathematical educational field in basic secondary school using digital technologies

The relevance of studying the problem of information and digital security during the implementation of educational projects in the mathematical educational field in a basic secondary school using digital technologies is determined by the following factors: the rapid development of digital technologies, the availability of digital services, the transformation and development of artificial intelligence, the organizational and methodological features of educational projects. The purpose of the article was to reveal the key vectors of ensuring the information and digital security of applicants during the implementation of educational projects in the mathematical educational field in a basic secondary school. Research methodology: competency-based, risk-oriented, comprehensive approaches. In the course of studying and critically analyzing the available materials, the following results were obtained. It was established that the active use of digital services and applications, including those with artificial intelligence systems, was recorded by the results of analytical research at the level of about 25% (by students and teachers). This makes it advisable to widely inform target audiences (secondary school students, their parents and teachers) about useful digital services, to form guides for digital applications that optimize the educational process. The article notes that the number of users of digital services and applications is constantly growing, but there is a risk of inappropriate use. This aspect of ensuring information and digital security involves strengthening the role of the teacher a guide in the world of intelligent use of digital technologies. The second aspect of information and digital security is determined due to the existing risks of users becoming addicted to digital applications, losing control over the volume of educational workload, which can lead to exhaustion and psychological discomfort, and a decrease in the quality of education. The author proposes to accompany the implementation of educational projects with programs or maps using interdisciplinary connections. In such programs or project maps with the participation of students, methods of ensuring physical and psychological safety, markers of emotional well-being of project participants are recognized, and an algorithm of appeals is fixed in the event of any threat or violation of rights. In this aspect, the role of the teacher-consultant, tutor is strengthened. The third aspect of information and digital security during the implementation of educational projects in the mathematical educational field in a basic secondary school using digital technologies is defined as social orientation. Such social orientation

assumes that in structuring tasks and procedures for implementing educational projects, students of the basic level of general school gain experience in constructive interaction in communities formed on digital services, implementing special educational needs or providing inclusive support. In this aspect, the role of the teacher is defined as follows: coordinator of educational and creative initiatives, expert in observing the rights of the child, mentor for achieving educational progress by project participants. A promising direction for further study of the stated problem is the creation of cases of successful implemented educational projects and the formation of relevant information hubs.

Key words: *safe educational environment, competence development, educational project, research activity, student, basic secondary education, mathematical educational branch, digital technologies.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 37.013.77

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.5>**А. О. Квятковська**

докторка філософії в галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка»
викладачка вищої категорії циклової комісії кібербезпеки, електронних комунікацій
та економіко-управлінської підготовки
Київського фахового коледжу зв'язку

В. В. Антонов

кандидат технічних наук,
доцент кафедри телекомунікаційних та радіоелектронних систем
Державного університету «Київський авіаційний інститут»

О. О. Полякова

кандидатка філософських наук, доцентка,
доцентка кафедри «Фізичне виховання»
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У статті авторами аналізуються теоретико-методичні засади становлення дослідницької компетентності майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування у майбутніх фахівців дослідницької компетентності як ключової якості для їх успішної професійної самореалізації в умовах сучасного ринку праці та динамічного розвитку технологій. Змішане навчання, що поєднує переваги традиційних і дистанційних форм, відкриває нові можливості для індивідуалізації освітнього процесу й розвитку навичок самостійного наукового пошуку. Встановлено, що формування дослідницької компетентності у майбутніх фахівців є складним педагогічним феноменом, що вимагає застосування цілого комплексу підходів. Наукова новизна полягає в концептуалізації комплексу методологічних підходів, що дозволяють забезпечити цілісність та системність цього процесу. Дослідження базується на інтеграції компетентнісного, діяльнісного, системного, акмеологічного та праксіологічного підходів, що забезпечує багатоаспектний аналіз проблеми. Визначено, що ефективне формування дослідницької компетентності вимагає використання інноваційних освітніх технологій, таких як проєктне навчання, проблемно-орієнтоване навчання, фасилітативні методи, які стимулюють критичне мислення та творчий підхід.

Автори наголошують, що у контексті сучасних уявлень, дослідницька культура здобувача стає ключовим феноменом. Ця важливість зумовлена фундаменталізацією навчання, варіативністю та полікультурністю освітніх систем. Крім того, на розвиток цієї культури впливає інтенсивне зростання обсягів наукової інформації, часті зміни наукових парадигм і педагогічних технологій, а також стрімке оновлення системи наукових знань. В результаті дослідження автори прийшли до висновку, що ефективне формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців можливе лише за умови інтеграції традиційних та інноваційних технологій, яку забезпечує змішане навчання.

Ключові слова: теоретико-методичні засади, освітній процес, дослідницька компетентність, змішане навчання, сучасна освіта.

Постановка питання в загальному вигляді.

Становлення дослідницької компетентності майбутніх фахівців є ключовим завданням сучасної вищої та фахової передвищої освіти, яка має відповідати викликам динамічного суспільства та глобалізованого ринку праці. У контексті змішаного навчання, що поєднує традиційні аудиторні форми з дистанційними технологіями, це питання набуває особливої актуальності. Використання змішаної форми дає змогу ефективно формувати дослідницькі навички, оскільки інтегрує переваги обох підходів: особиста взаємодія з виклада-

чем для обговорення методології та віддалений доступ до величезних масивів інформації.

Сучасна освітня парадигма базується на аксіологічних засадах, що відрізняються зміною пріоритетів від простого накопичення знань до формування компетентності майбутнього фахівця. Ця компетентність є інтегральним результатом готовності і здатності здобувача продуктивно вирішувати професійні ситуації та здійснювати дослідницьку діяльність. Такий підхід відображає перехід до компетентнісного підходу, де акцент робиться на практичному застосуванні набутих

знань, умінь і навичок у реальних, часто непередбачуваних, умовах.

Аналіз наукових досліджень. Аналіз наукових джерел показує, що питанню підготовки здобувачів вищої освіти до дослідницької діяльності присвячено чимало праць українських вчених. Зокрема, його активно вивчали Л. Бондаренко, М. Князян, В. Меньяло, Л. Сущенко та ін.

Особливості впровадження змішаного навчання в закладах вищої та фахової передвищої освіти відображені в працях К. Осадчої, О. Спіріна, А. Квятковської, Л. Карташової, К. Бугайчук та ін.

Такі українські науковці, як Л. Височан, Я. Капранов та О. Юденкова, а також Л. Кононенко, Т. Житомирська, І. Смирнова, О. Повідайчик та інші, зробили значний внесок у дослідження формування дослідницької компетентності у здобувачів освіти. Зокрема, у своєму дослідженні науковці Л. Височан, Я. Капранов та О. Юденкова [2] виділили низку методів і підходів, що сприяють розвитку цієї компетентності.

Звертаємо увагу на значний внесок згаданих вчених у розробку цієї проблеми. Однак, у сучасних умовах, питання теоретико-методологічних засад до формування дослідницької компетентності у здобувачів освіти в умовах змішаного навчання набуває особливої актуальності та пріоритетності, що вимагає подальшого поглибленого вивчення.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробці теоретико-методичних засад становлення дослідницької компетентності майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання.

Основна частина. Ідея інтеграції методологічних підходів є особливо актуальною в умовах поліметодології, оскільки вона дозволяє комплексно дослідити проблему формування дослідницької компетентності у майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання. Такий підхід дає змогу систематизувати та синтезувати різні складові досліджуваного конструкту, що веде до глибшого розуміння проблеми. Це, своєю чергою, сприяє визначенню ефективних шляхів розвитку цієї компетентності.

Перш ніж перейти до визначення теоретико-методичних засад, що лежать в основі формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців, вважаємо за необхідне проаналізувати сутність ключового конструкту. Поняття «засади» є багатограним і має різні тлумачення в науковій літературі. Такий підхід дозволить уникнути термінологічної невизначеності та забезпечить системний підхід до дослідження. Розуміння дефініції «засади» є багатограним, про що свідчать наявні наукові розвідки щодо тлумачення даного поняття.

У науковому дискурсі «засади» часто трактуються як фундаментальні принципи, концептуальні положення або основоположні ідеї, на

яких базується певна діяльність чи теорія [5]. У контексті нашого дослідження, теоретико-методичні засади розглядаються як сукупність науково обґрунтованих підходів, методів і принципів, які визначають стратегію та тактику формування дослідницької компетентності. Це не просто набір правил, а цілісна система, що забезпечує наукову обґрунтованість і ефективність процесу. Визначення сутності цього конструкту є важливим для подальшої розробки моделі формування дослідницької компетентності, оскільки саме засади формують її методологічне ядро.

Умови змішаного навчання створюють унікальні можливості для формування дослідницької компетентності. Дистанційні технології забезпечують доступ до електронних баз даних, наукових статей, віртуальних бібліотек та наукових форумів, що значно розширює інформаційну базу для дослідження. Синхронні та асинхронні комунікації (відеоконференції, онлайн-дискусії) сприяють розвитку навичок обміну думками і презентації результатів. Це особливо важливо для формування командної роботи, яка є невід'ємною частиною сучасних наукових проєктів. Змішане навчання також вимагає від викладача нової ролі – не лише лектора, а й фасилітатора та наставника, що направляє здобувача в його індивідуальній дослідницькій траєкторії. Він допомагає здобувачам долати виклики, пов'язані з самостійним пошуком і аналізом інформації, а також розвиває їхню критичну самооцінку та рефлексію.

Результати теоретичного аналізу свідчать про те, що в основу комбінації теоретико-методологічних засад слід покласти принцип змістових домінант. Це дозволяє визначити стратегію і тактику професійної діяльності, зосереджену на вирішенні поставлених завдань. Центральною ідеєю є інтеграція і цілісність, що забезпечує комплексне розуміння проблеми.

Завдяки застосуванню інтегративно-цілісного підходу вдалося визначити широкий спектр методологічних підходів, що дозволяють комплексно дослідити проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців спеціальностей G5 «Електроніка, електронні комунікації» та A7 «Фізична культура і спорт». Кожен із цих підходів забезпечує унікальний ракурс аналізу. Так, компетентнісний підхід фокусується на формуванні інтегрованих знань, умінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань. Акмеологічний підхід орієнтований на досягнення найвищих результатів (акме) у професійній діяльності, що передбачає постійне самовдосконалення.

Системний підхід дозволяє розглядати процес підготовки як цілісну, взаємопов'язану систему елементів [5]. Особистісно орієнтований підхід ставить у центр уваги індивідуальні потреби та

особливості фахівця, тоді як технологічний підхід акцентує на послідовності та ефективності дій. Аксиологічний підхід ґрунтується на цінностях та ціннісних орієнтаціях, що визначають мету діяльності. Діяльнісний підхід розглядає компетентність через призму активної діяльності суб'єкта. Практиологічний підхід зосереджений на оцінці практичної ефективності, а фасилітативний передбачає супровід і полегшення процесу навчання. Метапредметний підхід дозволяє інтегрувати знання з різних галузей, а герменевтичний допомагає в інтерпретації та розумінні складних явищ. Нарешті, проєктний підхід базується на реалізації конкретних проєктів, що дає можливість застосовувати набуті знання на практиці.

Взаємозв'язок ключових конструктів компетентнісного підходу у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх фахівців можна простежити через логічну, поетапну послідовність. Цей підхід є системним, що дозволяє забезпечити наукову обґрунтованість і ефективність освітнього процесу.

Аналізуючи поняття дослідницької компетентності [8; 4; 3; 1; 10], можна зазначити, що в науковому дискурсі воно розглядається як багатограний, інтегративний конструкт. Ця компетентність є інтегральною якістю особистості, що поєднує теоретичну та практичну готовність фахівця до науково-дослідної роботи, спрямованої на трансформацію практики. Вона передбачає здатність до самостійного, відповідального та ініціативного розв'язання дослідницьких завдань.

Згідно з визначеннями українських науковців, дослідницька компетентність охоплює кілька ключових аспектів. Наприклад, О. Варга [1] акцентує на здатності до самостійного розв'язання дослідницьких завдань, підкреслюючи її роль у перетворенні педагогічної практики. Науковці С. Головань та О. Яценко [3] розглядають її як цілісну, інтегративну якість, що об'єднує знання, вміння та ціннісні уявлення дослідника. Це проявляється в готовності та здатності застосовувати методи наукового пізнання, а також у творчому підході до планування та аналізу. Натомість, Л. Козак та С. Сисоєва [10] визначають її як особистісно-професійну якість, що включає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження та особистісно-значущими якостями, такими як інноваційне мислення і креативність.

Узагальнюючи варто зазначити, що сучасні заклади вищої та фахової передвищої освіти (далі ЗВО та ЗФПО) мають зосередитися на впровадженні інноваційних форм і методів роботи зі здобувачами, спрямованих на формування дослідницької компетентності. Це виходить за межі традиційного навчання і передбачає створення освітнього середовища, яке стимулює критичне

мислення і творчий підхід до вирішення проблем. Навчання має бути орієнтованим на практику, дозволяючи здобувачам брати участь у реальних проєктах та набувати досвіду, що відповідає сучасним викликам науки і технологій.

ЗВО та ЗФПО повинні використовувати широкий спектр інструментів, таких як проєктне навчання, де здобувачі працюють над конкретними дослідницькими завданнями від початку до кінця. Важливо також впроваджувати проблемно-орієнтоване навчання, що заохочує студентів самостійно шукати рішення для складних питань. Крім того, слід активніше застосовувати інтегративні методи, які дозволяють об'єднувати знання з різних дисциплін для комплексного вирішення завдань. Це сприяє розвитку міждисциплінарної компетентності, що є ключовою вимогою для фахівців майбутнього.

Для майбутніх фахівців зі спеціальності G5 «Електроніка, електронні комунікації» становлення дослідницької компетентності має свої унікальні особливості, які зумовлені специфікою галузі. Дослідницька компетентність у цій сфері має яскраво виражений прикладний характер. Це означає, що акцент робиться не лише на теоретичному аналізі, а й на розробці та вдосконаленні реальних електронних пристроїв, систем зв'язку та програмного забезпечення. Процес навчання повинен передбачати тісну інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками. Здобувачі мають навчитися не тільки обчислювати параметри електронних схем, але й моделювати їх, збирати прототипи, тестувати та аналізувати результати. Це вимагає від викладачів використання проєктно-орієнтованих методів навчання, де майбутні фахівці працюють над конкретними інженерними завданнями. Змішане навчання є ідеальним для підготовки таких фахівців, адже дистанційний формат дозволяє використовувати електронні лабораторії та симулятори для моделювання складних процесів і експериментів [7; 6]. Це значно знижує вартість і ризики, пов'язані з використанням реального обладнання. Водночас, аудиторні заняття залишаються важливими для практичної роботи з вимірювальними приладами, паяння та налагодження пристроїв під керівництвом викладача. Це поєднання дозволяє ефективно формувати як теоретичні знання, так і практичні навички, необхідні для успішної дослідницької діяльності в галузі електроніки.

Для майбутніх фахівців зі спеціальності A7 «Фізична культура і спорт» формування дослідницької компетентності має свої особливості. Дослідницька компетентність у цій сфері вимагає тісної інтеграції теоретичних знань із практичними навичками. Це означає, що здобувачі повинні не тільки вивчати фізіологію та біомеханіку, а й застосовувати ці знання для аналізу рухо-

вої активності, розробки тренувальних програм та оцінки їх ефективності. Такий підхід передбачає використання методу науково-педагогічних спостережень у реальних умовах. Змішане навчання є хорошою формою для підготовки таких фахівців в умовах сьогодення. Дистанційні заняття дозволяють використовувати аналітичні програми для обробки даних, отриманих зі спортивних трекерів та іншого обладнання. Крім того, онлайн-ресурси дають доступ до наукових баз даних і публікацій, що є необхідним для проведення якісних досліджень. Водночас, аудиторні заняття залишаються важливими для практичної роботи з вимірювальним обладнанням, проведення тестів та відпрацювання навичок. Це поєднання дозволяє ефективно формувати як теоретичні, так і прикладні навички, що є ключовими для успішної дослідницької діяльності у сфері фізичної культури і спорту.

Висновки та перспективи. В результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії досвіду, встановлено, що теоретико-методичні засади становлення дослідницької компетентності ґрунтуються на комплексі методологічних підходів. Зокрема, це компетентнісний, системний, діяльнісний та аксіологічний підходи, які забезпечують всебічний розвиток фахівця. Використання змішаного навчання створює унікальні можливості для розвитку таких ключових навичок, як робота з даними, критичне мислення та командна взаємодія, що є критично важливим для успішної наукової та професійної діяльності.

Традиційні форми навчання, такі як лекції та семінари, надають фундаментальні теоретичні знання і методологічні основи наукового пошуку. Водночас, інноваційні технології, що є невід'ємною частиною змішаного навчання, забезпечують доступ до електронних баз даних, аналітичних інструментів та симуляторів. Це дозволяє здобувачам проводити віртуальні експерименти, обробляти великі масиви даних, співпрацювати над дослідницькими проєктами, перебуваючи на відстані. Завдяки цій синергії, змішане навчання стає потужним інструментом, що не лише передає знання, але й формує навички критичного мислення, аналізу, самостійного пошуку, що є ключовими для успішної дослідницької діяльності.

Список використаної літератури:

1. Варга Н.І. Форми і методи формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи США в магістратурі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2020. 2 (47). С. 33–38.
2. Височан Л.М., Юденкова О.П., Капранов Я.В. Формування дослідницької компетентності здобувачів закладів вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2023. 87. С. 110–113.
3. Головань М.С., Яценко В.В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ. 2012. (VII). 55–62
4. Житомирська Т. Формування дослідницької компетентності викладачів у освітній діяльності закладів освіти. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*, 2023. 58 (1). С. 141–144.
5. Зязюн І. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2011. 1. С. 19–30.
6. Карташова Л., Квятковська А. Модель змішаного навчання майбутніх фахівців з телекомунікацій як засіб підвищення рівня професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. № 89. С. 99–103. DOI:10.32782/1992-5786.2023.89.19.
7. Квятковська А.О., Сустретов А.С. Роль програм симуляторів у дистанційному навчанні здобувачів освіти фахових закладів. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. 2022. Вип. №48. Том 1. С.201–204. DOI:10.32843/2663-6085/2022/48.1.42.
8. Олійник І. В. Методологічні підходи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 2022. 2. С. 60–71.
9. Саяпіна С., Кривошея Н., Кривошея Д. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів у закладі вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. 2 (106). С. 7–16.
10. Сисоева С.О., Козак Л.В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС». Україна. 2016.

Kviatkovska A., Antonov V., Poliakova O. Theoretical and methodological bases for the development of research competence of future specialists in the context of blended learning

In this article, the authors analyse the theoretical and methodological foundations for developing the research competence of future specialists in a blended learning environment. The relevance of this research is determined by the need to develop research competence in future specialists as a key quality

for their successful professional self-realisation in the modern labour market and dynamic technological development. Blended learning, which combines the advantages of traditional and distance learning, opens up new opportunities for the individualisation of the educational process and the development of independent research skills. It has been established that the formation of research competence in future specialists is a complex pedagogical phenomenon that requires the application of a whole range of approaches. The scientific novelty lies in the conceptualisation of a complex of methodological approaches that ensure the integrity and systematic nature of this process. The study is based on the integration of competence-based, activity-based, systemic, acmeological and praxeological approaches, which provides a multifaceted analysis of the problem. It has been determined that the effective formation of research competence requires the use of innovative educational technologies, such as project-based learning, problem-oriented learning, and facilitative methods that stimulate critical thinking and a creative approach.

The authors emphasise that, in the context of contemporary ideas, the research culture of applicants is becoming a key phenomenon. This importance is due to the fundamentalisation of learning, the variability and multiculturalism of educational systems. In addition, the development of this culture is influenced by the intensive growth of scientific information, frequent changes in scientific paradigms and pedagogical technologies, as well as the rapid updating of the system of scientific knowledge. As a result of the study, the authors concluded that the effective formation of research competence in future specialists is only possible through the integration of traditional and innovative technologies, which is ensured by blended learning.

Key words: theoretical and methodological foundations, educational process, research competence, blended learning, modern education.

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

I. О. Самойленкоаспірантка кафедри логопедії та логопсихології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МІРКУВАНЬ У ЗВ'ЯЗНОМУ МОВЛЕННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті авторкою проаналізована проблема формування міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Зазначено, що у сучасному суспільстві проблема мовленнєвого розвитку дітей набуває особливої актуальності через зростання кількості розладів у мовленнєвій сфері, зокрема загального недорозвитку мовлення. З огляду на те, що дошкільний період є критичним для формування мовленнєвих здібностей, відхилення від вікових норм ускладнює адаптацію дитини, її здатність до взаємодії з оточенням, а також опанування освітньої діяльності в подальшому. Діагноз загального недорозвитку мовлення є одним із найпоширеніших серед дитячого населення і може бути як самостійною патологією, так і частиною більш складних порушень, таких як дизартрія, алалія чи ринолалія. Ми виходимо з визнання, що досліджувана проблема формування міркувань у зв'язному мовленні є одним із найскладніших аспектів корекційно-розвивальної роботи.

У ході дослідження ми використали комплексний, компетентнісний та системний підходи, що дозволило здійснити всебічний аналіз психолого-педагогічної літератури. Аналіз теоретичних джерел показав, що несприятливе мовленнєве середовище, дефіцит уваги та спілкування, а також ураження головного мозку, є основними чинниками, що зумовлюють виникнення стійких порушень мовлення. При цьому ігрова діяльність у таких дітей має процесуальний характер, а формування сюжетно-рольової гри, що є ключовою для розвитку комунікації, значно запізнюється.

До того ж, взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкту (формування міркувань), принципово важливо не лише вдосконалювати лексико-граматичні та фонетичні компоненти, а й розвивати когнітивні процеси (сприйняття, пам'ять, мислення, уява), які є основою для побудови логічних зв'язків і аргументованих висловлювань. У зв'язку з цим, у роботі обґрунтовано необхідність використання науково обґрунтованих методик, які поєднують загальнодидактичні принципи (систематичність, послідовність) із спеціальними, зокрема комунікативним підходом. Це дозволяє цілеспрямовано навчати дітей давати розгорнуті відповіді, переказувати тексти та складати розповіді, що є обов'язковою умовою для засвоєння знань та успішної соціалізації.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, дошкільний вік, освітній процес, загальний недорозвиток мовлення, мовленнєве середовище.

Постановка проблеми. Сучасні освітні парадигми вимагають від особистості формування цілої низки ключових компетентностей, що виходять за рамки традиційного засвоєння знань [6]. Актуальними стають раціональність, здатність до швидкого прийняття рішень, високий рівень комунікації, вміння аргументувати власну думку та володіння новітніми технологіями. З огляду на трансформації, що відбуваються в системі освіти, зростає значущість цілеспрямованого розвитку рідної мови. Цей процес не обмежується лише формуванням мовної та мовленнєвої компетентностей. Набагато важливішим є становлення мовної особистості, яка здатна не лише грамотно висловлюватись, а й аргументовано та виважено відстоювати свою позицію. Мовлення є фундаментальним чинником психічного розвитку особистості та вдосконалення суспільних відносин. Його вплив є багатограним: під впливом мовлення відбувається розвиток свідомості, мислен-

невих операцій, вольової та емоційної сфер. Це, у свою чергу, веде до збагачення інтелектуальних можливостей людини, роблячи мовлення не просто засобом спілкування, а потужним інструментом саморозвитку та соціальної взаємодії.

У сучасній логопедії проблема формування зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення (далі ЗНМ) є одним із ключових напрямків. Це зумовлено тим, що оволодіння мовою та мовленням виступає фундаментальною умовою для здобуття якісної освіти та всебічного розвитку особистості. Відхилення від вікових норм у розвитку зв'язного усного мовлення значно ускладнюють процеси соціальної адаптації та комунікації дитини. Це безпосередньо впливає на її здатність встановлювати контакти з однолітками та дорослими і ефективно опановувати освітню діяльність.

Аналіз наукових досліджень [1; 3; 5] дозволяє прийти до висновку, що уповільнення процесу

засвоєння знань, формування навчальних умінь та навичок читання й письма в початковій школі безпосередньо пов'язане з мовленнєвими порушеннями. Це створює серйозні перешкоди на шляху до повноцінного особистісного й інтелектуального розвитку дитини, що робить проблему корекції ЗНМ надзвичайно актуальною.

Метою статті є науковий аналіз проблеми формування міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Робота спрямована на виявлення ключових чинників, що перешкоджають становленню міркувань, а також на обґрунтування та розробку ефективних методичних підходів для корекційно-розвивальної роботи з цією категорією дітей.

Методологія. Для досягнення поставленої мети було використано комплексний методологічний підхід, що включав теоретичний аналіз, а саме вивчення та систематизація наукових джерел (монографій, дисертацій, статей) з логопедії, психолінгвістики, спеціальної педагогіки та психології та компетентнісний підхід, який дозволив проаналізувати корекційну роботу з площини простого усунення симптомів на рівень цілеспрямованого формування необхідних навичок для успішної соціальної та академічної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши програмно-методичні посібники, присвячені розвитку міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку, ми дійшли висновку, що ця проблема висвітлена у працях лише невеликої кількості науковців. Серед них варто відмітити М. Вашуленко, О. Боряк, М. Алексєєву, Г. Біличенко, О. Міхєєву, І. Кравцову, В. Боровик, Л. Касілову, Л. Калмикову, Н. Марченко, А. Омеляненко та інших.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві проблеми мовленнєвого розвитку в дошкільному віці набувають особливої актуальності через зростання кількості розладів у мовленнєвій сфері у дітей. Дошкільний період є критичним для формування зв'язного мовлення, і від успішності цього процесу залежить подальший повноцінний розвиток кожної дитини.

Діагноз «загальний недорозвиток мовлення» є одним із найбільш поширених серед дитячого населення. Ця патологія може виступати як самостійне порушення, так і бути компонентом більш складних мовленнєвих розладів [1]. Зазначимо, що ЗНМ, що характеризується порушенням формування всіх компонентів мовної системи (фонетико-фонематичного, лексичного та граматичного), часто співіснує з іншими розладами, що значно ускладнює діагностику та корекцію [2]. На основі аналізу наукових джерел та в ході педагогічних спостережень акцентуємо, що ЗНМ може бути частиною наступних комплексних порушень:

– Дизартрія. Розлад мовлення, спричинений порушенням іннервації мовленнєвого апарату. При цьому порушується артикуляція та фонація, що впливає на чіткість і розбірливість мовлення.

– Алалія. Відсутність або значне відставання мовлення внаслідок ураження мовленнєвих центрів головного мозку. Це одне з найважчих мовленнєвих порушень, при якому ЗНМ є ключовим симптомом.

– Афазія. Повна або часткова втрата вже сформованого мовлення внаслідок ураження мозкових структур, відповідальних за мовлення. Хоча це порушення зазвичай діагностується у дорослих після інсультів або травм, ЗНМ може входити до його структури у дітей з певними патологіями.

– Ринолалія. Розлад мовлення, що виникає через анатомічні дефекти мовленнєвого апарату, наприклад, розщеплення піднебіння. Це призводить до порушення голосового тембру (гугнявості) та спотворення звуків, що поглиблює прояви ЗНМ.

Таким чином, усебічний аналіз клінічної картини є важливим для встановлення точного діагнозу та вибору ефективних корекційних методів.

Аналіз результатів сучасних наукових досліджень [7; 2; 1], дає можливість зробити висновок, що фактори, які гальмують мовленнєвий розвиток, є комплексними та взаємопов'язаними. Неприятливе мовне середовище й брак якісного спілкування значно уповільнюють формування мовлення, що є особливо критичним у дошкільному віці. Внаслідок дії різноманітних шкідливих чинників, як-от генетичні особливості, перинатальні ураження або травми, може відбуватися ураження головного мозку на різних рівнях, що безпосередньо впливає на становлення та повноцінний розвиток мовленнєвих функцій. Тому, несприятливе середовище та недостатня стимуляція лише посилюють наслідки органічних уражень, призводячи до серйозних затримок у мовленнєвому розвитку дитини.

Згідно з дослідженнями, до причин ЗНМ відносяться як ендогенні (ураження центральної нервової системи), так і екзогенні фактори, такі як несприятливе мовленнєве середовище, брак спілкування та несприятливі соціальні умови.

Зазначимо, що поняття «Міркування» як складова зв'язного мовлення це складна інтелектуальна операція, що вимагає вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати та синтезувати інформацію, аргументовано висловлювати власну думку [5]. Для дітей із ЗНМ, чиє мовлення знаходиться на різних рівнях недорозвинення (від повної відсутності до залишкових явищ), цей процес є значно ускладненим. Дослідження таких вчених, як Р. Левіна, М. Шеремет, Т. Філічева, виділяють кілька рівнів мовленнєвого недорозвинення, що допомагає в діагностиці та корекції.

Ми можемо прийти до висновку, що порушення мовлення при ЗНМ можуть бути як локальними, так і поєднаними з іншими психомовленнєвими розладами. Це вимагає комплексного підходу до корекційно-розвивальної роботи, спрямованої не лише на розвиток мовлення, а й на формування мисленнєвих операцій, необхідних для повноцінного міркування. Тому, своєчасне виявлення та корекція ЗНМ є надзвичайно важливими для запобігання подальшим труднощам у навчанні та соціальній адаптації дитини.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігаються значні порушення в ігровій діяльності, що впливає на їхній соціальний та комунікативний розвиток. Формування сюжетно-рольової гри, яка є важливим етапом розвитку в дошкільному віці, у них запізнюється, а сама гра часто має стереотипний і предметно-відображувальний характер. Це пов'язано з обмеженим змістом ігор й відсутністю творчих проявів, що ускладнює організацію колективних ігор та побудову рольових діалогів. Окрім того, таким дітям часто притаманна рухова розгальмованість й імпульсивність, що перешкоджає спільній діяльності та взаємодії. Низький рівень сформованості комунікативних умінь і навичок співпраці робить їхню орієнтацію на однолітків слабкою, що свідчить про глибокі проблеми в соціальній адаптації, які вимагають цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи.

Процес формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ здійснюється як під час повсякденної практичної діяльності, так і на спеціальних корекційно-розвиткових заняттях. Для досягнення максимальної ефективності в цьому процесі необхідно використовувати науково обґрунтовані методики, представлені у відповідних навчально-методичних посібниках. Наприклад, програма «Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення» І. Кравцової [3] містить конкретні рекомендації щодо етапів формування зв'язного мовлення. Згідно з цією програмою, активна та цілеспрямована робота з розвитку та вдосконалення зв'язного мовлення починається з другого року навчання. Це свідчить про системний підхід до вирішення цієї складної проблеми.

Узагальнюючи, процес формування навичок розповідання у дітей з загальним недорозвитком мовлення передбачає комплексний підхід, спрямований на вирішення кількох ключових завдань. Логопедична робота фокусується на закріпленні і вдосконаленні мовленнєвих та комунікативних навичок, що включає розвиток логічної послідовності й системної побудови мовлення. Важливим аспектом є формування усвідомлення дітьми власного мовленнєвого процесу з метою підвищення його граматичної правильності та логічності. Крім того, робота з такими дітьми має бути

спрямована на активізацію та розвиток психічних процесів (сприйняття, пам'ять, уява, мислення), які безпосередньо пов'язані з формуванням зв'язного мовлення.

Як зазначено в дослідженні [2], корекційна робота з формування усного зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення ґрунтується на поєднанні загальнодидактичних та спеціальних принципів.

До загальнодидактичних належать систематичність, послідовність та врахування вікових й індивідуальних особливостей, що забезпечує логічну структуру освітнього процесу та його адаптацію до потреб кожної дитини. Провідним серед спеціальних принципів є комунікативний підхід, що вимагає навчання дітей не просто відтворювати інформацію, а й висловлюватися в розгорнутій формі. Це досягається через виконання таких завдань, як надання розгорнутих відповідей, переказ текстів, складання розповідей за наочними опорами та побудова висловлювань за аналогією. Такий комплексний підхід сприяє не лише засвоєнню мовних норм, а й розвитку практичних навичок спілкування, що є ключовим для успішної соціальної адаптації та ефективного навчання.

У ході дослідження було встановлено, що на формування мовленнєвого розвитку та поширеність мовленнєвих порушень у дітей впливає складний комплекс взаємопов'язаних чинників. Ці чинники мають як внутрішнє (психологічне) походження, так і зовнішнє (соціальне та педагогічне) спрямування, що визначає унікальність кожного випадку та стійкість порушень.

Внутрішні чинники пов'язані з особливостями організму дитини та можуть мати як біологічне, так і психологічне походження. Вони часто визначають схильність до мовленнєвих порушень. До них належать:

– Спадковість. Генетична схильність до мовленнєвих розладів. Якщо в сім'ї були випадки затримки мовленнєвого розвитку, дислексії чи інших порушень, ризик їх виникнення у дитини значно зростає.

– Перинатальні ураження. Фактори, що діють на плід під час вагітності, пологів або в перший місяць життя. Це можуть бути інфекційні хвороби матері, гіпоксія (недостатність кисню), асфіксія, травми. Такі ураження можуть впливати на центральну нервову систему, що є основною причиною алалії чи дизартрії.

– Нейрофізіологічні особливості. Своєрідність функціонування мовленнєвих зон кори головного мозку. Наприклад, недостатність мовленнєвих зон може призвести до локальних мовленнєвих порушень, а ураження скронєво-тім'яно-потиличних ділянок до поєднаних психомовленнєвих порушень.

– Психологічні аспекти. Психологічна неготовність дитини до освоєння мовлення, що може бути пов'язана із затримкою психічного розвитку.

– До зовнішніх чинників (екзогенних) можна віднести:

– Соціально-педагогічні умови. Наявність або відсутність якісного спілкування в сім'ї. Дефіцит уваги та спілкування з дорослими або однолітками, а також несприятливе мовленнєве середовище (наприклад, неграмотне мовлення батьків, надмірне використання “дитячої мови” або недостатнє спілкування) можуть значно уповільнити розвиток мовлення.

– Білінгвізм. Навчання одразу двом мовам може бути ризиком, якщо процес відбувається без належної методичної підтримки. У деяких випадках це може спричинити труднощі у формуванні мовленнєвих систем, хоча за правильного підходу білінгвізм не є причиною мовленнєвих розладів.

– Травми та захворювання. Хвороби, перенесені в ранньому дитинстві, або травми, що впливають на мовленнєвий апарат (наприклад, пошкодження язика, губ, піднебіння) чи мозок, можуть стати причиною порушень.

Таким чином, узагальнюючи вищезазначене, мовленнєві порушення є результатом складної взаємодії між вразливістю організму (внутрішні чинники) та несприятливим впливом навколишнього середовища (зовнішні чинники).

Висновки та пропозиції. Зважаючи на викладене, можна стверджувати, що проблема формування міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є багатогранною та надзвичайно актуальною. У ході дослідження було встановлено, що мовленнєві порушення у цієї категорії дітей є результатом складного комплексу внутрішніх (біологічних) та зовнішніх (соціально-педагогічних) чинників. Відсутність повноцінної мовленнєвої та ігрової діяльності в ранньому віці, а також недостатня комунікативна взаємодія значно ускладнюють не лише мовленнєвий, але й загальний психічний та інтелектуальний розвиток. В результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії досвіду, встановлено,

що традиційні методики часто виявляються недостатньо ефективними для формування складних мисленнєвих операцій, необхідних для побудови міркувань. Таким чином, існує нагальна потреба в розробці інноваційних корекційно-розвивальних програм, спрямованих на стимулювання мисленнєвої діяльності та її інтеграцію у зв'язне мовлення. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо в створенні та експериментальній перевірці ефективності ігрових та інтерактивних технологій для формування міркувань у дітей із ЗНМ.

Список використаної літератури:

1. Касілова Л. С. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із загальним недорозвитком мовлення. *Таверійський вісник освіти*. 2013. №. 3. С. 56–60.
2. Корольок Т., Ярмола О. Характеристика стану зв'язного мовлення дітей 4-5 років із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*. 2012. №. 28. С. 74–78.
3. Кравцова І. В., Стахова Л. Л. Програма «Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення». Тернопіль Мандрівець, 2020. 80 с.
4. Мальцева Ю.О., Зелінська-Любченко К.О. Методика дослідження стану зв'язного мовлення дітей із ЗНМ середнього дошкільного віку. URL: <http://surl.li/nfvdk> (дата звернення 03.09.2025).
5. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: монографія: ТОВ “Нора-прінт”. 2002. 309 с.
6. Самойленко І. О. Науково-теоретичні засади формування міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення третього рівня. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* 46 2024. С. 114–121.
7. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 104 с.

Samoilenko I. The problem of forming reasoning in connected speech in older preschool children with general speech underdevelopment

In this article, the author analyses the problem of reasoning formation in the connected speech of older preschool children with general speech underdevelopment. It is noted that in modern society, the problem of children's speech development is becoming particularly relevant due to the growing number of speech disorders, in particular general speech underdevelopment. Given that the preschool period is critical for the formation of speech abilities, deviations from age norms complicate the child's adaptation, their ability to interact with their environment, and their mastery of educational activities in the future. The diagnosis of SLI is one of the most common among children and can be either an independent pathology or part of more complex disorders such as dysarthria, alalia or rhinolalia. We proceed from the recognition that the problem of forming thoughts in connected speech is one of the most difficult aspects of corrective and developmental work.

During the study, we used comprehensive, competency-based and systematic approaches, which allowed us to conduct a comprehensive analysis of psychological and pedagogical literature. Analysis of theoretical sources showed that an unfavourable linguistic environment, lack of attention and communication, as well as brain damage, are the main factors causing persistent speech disorders. At the same time, the play activities of such children are procedural in nature, and the formation of role-playing games, which are key to the development of communication, is significantly delayed.

In addition, taking into account the peculiarity of the construct under study (the formation of reasoning), it is fundamentally important not only to improve lexical-grammatical and phonetic components, but also to develop cognitive processes (perception, memory, thinking, imagination), which are the basis for building logical connections and reasoned statements. In this regard, the work substantiates the need to use scientifically based methods that combine general didactic principles (systematicity, consistency) with special ones, in particular the communicative approach. This allows children to be taught in a targeted manner to give detailed answers, retell texts and compose stories, which is a prerequisite for the acquisition of knowledge and successful socialisation.

Key words: *speech activity, preschool age, educational process, general speech underdevelopment, speech environment.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 37.016+94:373.5
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.7>

О. М. Хома

кандидат педагогічних наук, доцент
Українсько-угорський навчально-науковий інститут
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ЗА КОНЦЕНТРАМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті зосереджено увагу на нових підходах до засвоєння історії у закладі загальної середньої освіти. Проведено аналіз останніх досліджень, виокремлено питання, що потребують наукового пошуку та апробації. Міністерством освіти й науки України сформульовано бачення системного вивчення курсу історії з поглибленим українознавчим змістом за етапами концентру від початкової школи до профільної. Ученими сформульовано власне бачення змісту поняття «історична предметна компетентність» як здатності учня до самостійного осмислення історії і культури України в контексті світового історичного процесу, враховуючи компетентнісний та особистісно орієнтований підходи до вивчення історії в Новій українській школі (5-8 класи). Метою статті є окреслення сучасних підходів до навчання історії та громадянської освіти із урахуванням діяльності закладів загальної середньої освіти із класами з угорською мовою навчання. Завдання: з'ясувати сучасні підходи до історичної освіти у контексті реформ, запропонувати власну візію щодо роботи вчителя історії у ЗЗСО із класами з угорською мовою навчання. Дослідження проводилося за принципом від загального до часткового із урахуванням національного вектору розвитку історичної предметної компетентності у рамках Концепції Нової української школи та власного науково-педагогічного досвіду. Підкреслено, що громадянська освіта є наскрізною у діяльності педагогів, наукові засади її сутності закладені в курсі історії та громадянської освіти, проте її засвоєння спостерігаються у тісному зв'язку з усіма освітніми галузями. Навчання історії у закладі ЗЗСО набуває трансформації за концентричною схемою, що відповідає європейській практиці. Закцентовано увагу на другому концентрі (5-8 класи). Учителю вкрай важливо роботу спрямувати на: ознайомлення з історією як наукою, її значущістю у системі шкільної освіти; формування знань про знакові події в українській та світовій історії; утвердження цінностей демократичних та морально-етичних. У закладах освіти в класах з угорською мовою навчання вчителю історії слід розвивати складові предметної історичної компетентності хронологічну, просторову, інформаційну, логічну, аксіологічну на конкретних прикладах з образною характеристикою подій чи історичних постатей. Автором рекомендується включення у перелік історичних предметних компетентностей термінологічної, що передбачає засвоєння історичних понять, термінів з громадянської освіти із урахуванням розвитку у школярів культури усного українського мовлення. Перелічено окремі методи навчання, увага зосереджена на добірці орієнтованих видів роботи за групами результатів.

Ключові слова: історична та громадянська освіта, концентри, заклади загальної середньої освіти із класами з угорською мовою навчання, етапи, методи, орієнтовні завдання.

Постановка проблеми. Вітчизняна освіта спрямована на формування компетентнісного фахівця з креативним мисленням та європейськими цінностями, що базуються на українській багатовіковій традиції. Відповідно до Закону України «Про освіту» освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [6]. Це налаштовує науково-педагогічну спільноту на пошук інноваційних підходів до навчання, виховання та розвитку школярів, яких об'єднує державницький підхід до суспільних інтересів. Особлива увага акцентується на розумінні поняття «громадянськість», формуванні у школярів національної свідомості. Проблема змісту та методів вивчення історії сьо-

годні набуває нового змісту, оскільки минуле держави й сьогодення як ніколи взаємопов'язані. Це зумовило переглянути підходи до засвоєння курсу як єдиного цілого, складової європейської та світової історії. Міністерством освіти й науки України сформульовано бачення системного вивчення курсу історії з поглибленим українознавчим змістом [7]. Мова йде про навчання за етапами концентру, що набуває нового змісту з 12-річним навчанням школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема методичного інструментарію навчання історії та громадянської освіти в закладах загальної середньої освіти та її впливу на національну свідомість учнівської молоді стала предметом дослідження низки вітчизняних учених, фахівців. Відтак, проблема формування історичної предметної компетентності на засадах компетентнісної

освіти в центрі дослідження О. Пометун, Н. Гупана, В. Власова. Ученими сформульовано власне бачення змісту поняття «історична предметна компетентність» як здатність учня до самостійного осмислення історії і культури України в контексті світового історичного процесу та адекватної оцінки соціального та морального досвіду минулих поколінь. Вона має сприяти формуванню (розвитку, розкриттю потенціалу) учня як громадянина України, соціально адаптованої та відповідальної особистості [5, с. 24–25]. Компетентнісний підхід до вивчення всесвітньої історії в Новій українській школі став предметом вивчення Т. Ладиченко [3].

Методичні особливості вивчення історії у закладі освіти знайшли своє відображення у наукових пошуках В. Курилів. Авторкою рекомендовано алгоритм упровадження системи «4 МАТ», що передбачає восьмиступеневий цикл навчання, в основі якого індивідуалізація [2, с. 67]. Практичні поради до складання конспектів уроку подаються О. Гісем, О. Мартинюк [1]. Автори надають взірці розробки уроків, застосування різних видів завдань з історії. Наша увага сконцентрована на методиці навчання історії та громадянської освіти для закладів загальної середньої освіти (далі ЗЗСО), для класів з угорською мовою навчання у тому числі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): окреслити сучасні підходи до навчання історії та громадянської освіти із урахуванням ЗЗСО із класами з угорською мовою навчання. Завдання: з'ясувати сучасні підходи до історичної освіти у контексті реформ, запропонувати власну візію щодо роботи вчителя історії в ЗЗСО із класами з угорською мовою навчання.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося за принципом від загального до часткового з урахуванням національного вектору розвитку історичної предметної компетентності у рамках Концепції Нової української школи та власного науково-педагогічного досвіду.

Нормативно-законодавча база у галузі освіти визначила компетентнісний підхід як пріоритетний у навчанні, вихованні та розвитку школярів. Концепція Нової української школи заклала нові педагогічні засади організації освітнього процесу у ЗЗСО. Маємо на увазі, у першу чергу, реалізацію принципів педагогіки партнерства, в основі якої такі: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог взаємодія взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [4, с. 14].

Випускник нової школи це особистість, патріот, інноватор з новим креативним мисленням, роз-

витку якому сприяє й наскрізне виховання через освітні галузі. Як результат, громадянська освіта набуває нового змісту науково-пізнавального та формуючого. Вона є провідною, зачіпає усі компоненти Державних стандартів, порушує питання самоідентифікації, самопрезентації себе у сучасному глобальному просторі, спонукає до пошуку «Хто я у своїй країні».

Якщо громадянська освіта є наскрізною у діяльності педагогів, то наукові засади її сутності закладені в курсі історії та громадянської освіти. Навчання історії у закладі ЗЗСО набуває трансформації за концентричною схемою. Це відповідає європейській практиці.

Принцип концентрів, який використовується в більшості держав ЄС, забезпечує повторюваність і поступову «зануреність» у проблему для здобувачок здобувачів освіти різного віку. У межах кожного концентру залежно від цілей та завдань практикується лінійне (хронологічне), блоково-модульне (проблемно-тематичне, тематичне) або змішане структурування матеріалу [7, с. 8].

Концентри включають етапи, що складають цілісну систему вивчення історії [7, с. 8] й передбачають поступовий перехід до нової концепції історичної освіти. Основою формування предметної компетентності є змістові лінії, в історичній освітній галузі «можна розуміти як розгорнуту в часі й просторі послідовність соціально значущих проблем тем, сюжетів, що в найбільш показовий спосіб увиразнюють зв'язок минулого з теперішнім і дають змогу формувати проекти майбутнього» [там же, с. 11].

Початкова освіта. Перший цикл початкової освіти адаптаційно-ігровий (1–2 класи). З історії інформаційно-ознайомлювальний, що реалізується на основі принципу внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції змісту.

Другий цикл початкової освіти основний (3–4 класи). З історії інформаційно-фрагментарний, який подається на основі принципу внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції змісту.

Базова освіта. Перший цикл адаптаційний (5–6 класи), з історії пропедевтичний сюжетний. Другий цикл базової середньої освіти базове предметне навчання (7–9 класи), проблемно-тематичний з історії.

Профільна освіта включає етапи: профільно-адаптаційний (10 клас), профільний (11–12 класи). З історії профільний проблемно-тематичний.

Сфокусуємо увагу на методичних особливостях кожного із етапів. Перший етап реалізується через розвиток громадянської та історичної компетентності на основі змісту підручника «Я досліджую світ». Низка тем «Як бути людиною», «Цілі особистісного зростання», «Для чого потрібне вміння критично мислити» та інші спрямовують на пізнання дитиною себе. Проте й інші освітні

галузі забезпечують цей процес у взаємозв'язку соціальна й здоров'язбережувальна, математична, інформатична, фізкультурна тощо. Великі можливості для формування історичної та громадянської компетентності закладені у мовно-літературній освітній галузі, підручниках «Українська мова та читання». Легенди, народні чи авторські казки, науково-популярні та інші жанри поступово формують поняття «людина», «родина», «громада», Україна. Мистецька освітня галузь спрямована на формування цінностей у процесі пізнання образотворчої та музичної складових; в учнів розвивається художньо-образне та асоціативне мислення, що дає можливість співставити з історичними фактами чи подіями.

Освітній процес здійснює вчитель початкових класів, у нього є можливості для внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції. Інтерактивні методи навчання, дидактичні ігри, проєктна діяльність підвищують ефективність сприймання навчальної інформації, сприяють соціалізації особистості.

Другий концентр передбачає розвиток предметної історичної компетентності через вивчення історії та інтегрованих курсів у тісному зв'язку з іншими освітніми галузями. 5-8 класи ЗЗСО працюють за Концепцією Нової української школи, впроваджуючи особистісно орієнтований, проблемно-тематичний підходи до організації навчальної діяльності.

Учителю вкрай важливо свою роботу спрямувати на:

- 1) ознайомлення з історією як наукою, її значущістю у системі шкільної освіти;
- 2) наукове розуміння понять «людина і природа», «людина й територіальна громада», «людина й суспільство», людина і влада»;
- 3) громадянознавство як один із важливих складових історичної освіти;
- 4) формування знань про знакові події в українській та світовій історії;
- 5) утвердження цінностей демократичних та морально-етичних.

У закладах освіти у класах з угорською мовою навчання вчителю історії слід розвивати складові предметної історичної компетентності хронологічну, просторову, інформаційну, логічну, аксіологічну на конкретних прикладах з образною характеристикою подій чи історичних постатей.

На наш погляд, важливо включити у перелік предметних компетентностей термінологічну. Вона передбачатиме засвоєння історичних понять, термінів з громадянської освіти із урахуванням специфіки культури українського усного мовлення (лексичне значення слова, вимова), позаяк угорська мова належить до іншої групи мов. Вся увага повинна концентруватися на добірці орієнтовних видів роботи за групами результатів,

за якими учень орієнтується в історичному часі та просторі, виявляє взаємозв'язки подій і явищ; працює з інформацією історичного та суспільствознавчого змісту; виявляє здатність до співпраці, толерантність, громадянську позицію. З-поміж завдань рекомендуємо такі: піктограми, колективний (згодом індивідуальний) аналіз історичних листів, документів, складання діаграм, історичної довідки (українською та угорською мовами), ігрові завдання з історичною картою тощо. Поступово слід упроваджувати метод дискусії для аргументації школярами власної думки, проте важливо провести підготовчу роботу щодо їх лексично-орфоепічної готовності.

З-поміж методів (словесних, наочних, практичних) пріоритетність надається репродуктивному, пояснювально-ілюстративному, розповіді з елементами міркування, розповіді з опорними словами у двомовному дискурсі, поясненню; інтерактивним, творчо-продуктивним, проєктним, медіа-комунікаційним; практичним компетентісно орієнтованим завданням.

Третій концентр профільно-адаптаційний та профільний сьогодні розробляється, впроваджуючи 12-річне навчання. Підкреслюється, що в основному курсі змістові пріоритети доцільно спрямувати на поглиблений розгляд історичних явищ і, особливо, процесів із наголосом на історії сучасного суспільства. Історичні процеси, які потребуватимуть пріоритетного системного розгляду в межах основного обов'язкового курсу, українське націєтворення, державотворення, модернізація та глобалізація [7, с. 15].

Методи навчання історії та громадянської освіти повинні змінитися, на наш погляд, з орієнтацією на застосування лекцій різних видів, дискусій, медіапроєктів, практико орієнтованих, компетентнісних завдань тощо. Це допоможе випускникам ЗЗСО швидко адаптуватися до навчання у закладах вищої освіти. Як показує практика, у здобувачів вищої освіти першого курсу виникають труднощі у розумінні понять «лекція», «практичні (лабораторні) заняття», «європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС)» та інші.

Підсумовуючи, зазначаємо що вся освітня діяльність ЗЗСО, вивчення історії у тому числі, має бути спрямована на формування національно свідомої особистості, людини-патріота, людини-громадянина, який є носієм національної та світової культури.

Висновок. Нами розкрито особливості реформування історичної освіти на сучасному етапі, враховуючи ті виклики, з якими зіткнулася Україна та впроваджуючи європейський поступ на основі національних традицій, звичаїв, досягнення громадянського суспільства. Розглянуто три концентри, які потребують наукового пошуку, доробок

з метою удосконалення історичної освіти в Україні. Закцентовано увагу на громадянському вихованні здобувачів освіти у цілісній системі шкільного навчання.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у дослідженні методики роботи над текстом підручників з історії та громадянської освіти.

Список використаної літератури:

1. Гісем О.В. Вступ до історії України. 5 клас. Конспекти уроків О.В. Гісем, О.О. Мартинюк. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2013. 152 с. (Бібліотека вчителя).
2. Курилів В. І. Методика викладання історії: Навч. посібник. Х.; Торонто: ТОВ Вид-во «Ранок», 2008. 256 с.
3. Ладиченко Т.В. Компетентнісний підхід до вивчення всесвітньої історії в НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 16–17 жовтня 2020 р. Тернопіль: Видавництво ТНПУ, 2020. С. 64–67.
4. Нова українська школа концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Пометун О. І. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. К. ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
6. Про освіту. Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
7. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки. Наказ від 30.07.2024. № 1072). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1072729-24#Text>.

Khoma O. Methodological features of the study of history by centers in a general secondary education institution

The article focuses on new approaches to learning history in a general secondary education institution. The latest research is analyzed, issues that require scientific research and testing are identified. The Ministry of Education and Science of Ukraine has formulated a vision of systematic study of the history course with in-depth Ukrainian content at the stages from elementary school to specialized school. Scientists have formulated their own vision of the content of the concept of "historical subject competence" as a student's ability to independently comprehend the history and culture of Ukraine in the context of the world historical process, taking into account the competency-based and personally oriented approaches to studying history in the New Ukrainian School (grades 5-8). The purpose of the article is to outline modern approaches to teaching history and civic education, taking into account the activities of general secondary education institutions with classes with Hungarian language of instruction. Objective: to clarify modern approaches to historical education in the context of reforms, to offer their own vision of the work of a history teacher in general secondary education institutions with classes in Hungarian. The study was conducted on the principle of from general to partial, taking into account the national vector of development of historical subject competence within the framework of the Concept of the New Ukrainian School and the author's own scientific and pedagogical experience. It is emphasized that civic education is a cross-cutting issue in the activities of teachers, the scientific principles of its essence are laid down in the course of history and civic education, but its assimilation is observed in close connection with all educational branches. Teaching history in the general secondary education institution is undergoing transformation according to a concentric scheme that corresponds to European practice. Attention is focused on the second center (grades 5-8). It is extremely important for the teacher to direct his/her work to: familiarization with history as a science, its significance in the school education system; formation of knowledge about significant events in Ukrainian and world history; affirmation of values democratic and moral and ethical. In educational institutions in classes with Hungarian as the language of instruction, the history teacher should develop the components of subject-specific historical competence: chronological, spatial, informational, logical, axiological on specific examples with a figurative characteristic of events or historical figures. The author recommends including terminological competence in the list of historical subject-specific competences, which involves the acquisition of historical concepts, terms from civic education, taking into account the development of the culture of oral Ukrainian speech among schoolchildren. Separate teaching methods are listed, attention is focused on a selection of indicative types of work by groups of results.

Key words: historical and civic education, centers, general secondary education institutions with classes with Hungarian language of instruction, stages, methods, indicative tasks.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

Л. М. Шульгакандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано педагогічний потенціал музейної педагогіки в системі мистецької та технологічної освіти початкової школи відповідно до концепції Нової української школи. Схарактеризовано ретроспективні аспекти становлення й розвитку вітчизняної музейної педагогіки, визначено її роль у формуванні культурної компетентності молодших школярів.

Проаналізовано музеї як осередки збереження, інтерпретації та популяризації культурної спадщини, які виступають важливими партнерами сучасної мистецької та технологічної освіти. Наведено класифікацію музеїв із прикладами в Україні та окреслено їх ресурсний потенціал використання на уроках мистецтва й технологій. Окрему увагу приділено характеристиці традиційних музеїв, музеїв просто неба та віртуальних музеїв, визначено їхні характерні особливості та наведено приклади практичного впровадження в освітній процес початкової школи на уроках мистецтва, технологій та інтегрованому курсі «Я досліджую світ». Показано, як музейні простори сприяють розвитку творчості, естетичного смаку та практичних навичок учнів засобами інтерактивних форм навчання, екскурсій, майстер-класів, ігрових прийомів та проєктів.

Визначено комунікаційний складник інтерактивного застосування музейної педагогіки, зокрема значення діалогу, співтворчості та партнерства між учителем, учнем і музейним середовищем. Констатовано, що комплексне використання різних музеїв сприяє формуванню у молодших школярів предметних компетентностей у галузях мистецтва і технологій, а також ключових компетентностей креативності, критичного мислення, комунікативних навичок і здатності до навчання впродовж життя, що є фундаментом для успішного особистісного розвитку в сучасному суспільстві. Зроблено висновок про необхідність системного та креативного впровадження музейної педагогіки у зміст мистецької та технологічної освіти для забезпечення гармонійного розвитку молодших школярів, формування в них предметних та ключових компетентностей і ціннісного ставлення до культурної спадщини.

Ключові слова: музейна педагогіка, початкова школа, мистецька освіта, технологічна освіта, культурна спадщина, інтерактивне навчання, віртуальні музеї.

Постановка проблеми. Сучасна система початкової освіти орієнтується на формування в учнів ключових компетентностей, творчих здібностей, критичного мислення та емоційно-ціннісного ставлення до культурної спадщини. Ці орієнтири закладені у концепції Нової української школи (НУШ), яка визначає пріоритетом підготовку компетентної, творчої та відповідальної особистості, здатної діяти в умовах сучасного інформаційного суспільства, зберігати й примножувати культурні надбання та застосовувати отримані знання у практичній діяльності.

Одним із важливих інструментів реалізації цих завдань є музейна педагогіка, що, інтегруючись у зміст мистецької та технологічної галузей, поєднує навчальну, виховну і культурно-просвітницьку функції. Завдяки використанню музейного простору як реального, так і віртуального створюються умови для діяльнісного та інтегрованого навчання, розширюється світогляд учнів, розвивається їхня естетична свідомість і практичні вміння,

а освітній процес набуває особистісної значущості та емоційної насиченості.

В умовах повномасштабної війни в Україні особливої ваги набуває виховання у молодого покоління національної свідомості, почуття гордості за свій народ та відповідальності за збереження культурної й історичної спадщини. Освітній процес у початковій школі покликаний підтримувати духовну стійкість, ціннісні орієнтири та зв'язок з культурними надбаннями своєї країни. Музейна педагогіка у цьому контексті виступає дієвим інструментом патріотичного й культурного виховання, адже безпосередній контакт з історичними артефактами, творами мистецтва та традиційними ремеслами допомагає дітям глибше усвідомити значення власної культурної ідентичності, формує здатність цінувати й примножувати спадщину попередніх поколінь навіть у складних суспільних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогічній науці музейна педагогіка розглядається як міждисциплінарна галузь,

що поєднує освітні та культурологічні підходи до організації освітнього процесу. Теоретичні засади впровадження музейної педагогіки в Україні висвітлювали у своїх працях В. Бітаєв, С. Довгий, О. Караманов, О. Лимар, Ю. Павленко, Ю. Топузов, Т. Ціпан та інші науковці, акцентуючи на її потенціалі у формуванні пізнавальної активності, ціннісних орієнтацій та емоційно-естетичного досвіду школярів. Дослідники підкреслюють, що музейна педагогіка у початковій школі сприяє реалізації діяльнісного та компетентнісного підходів, передбачених НУШ, а також забезпечує інтеграцію змісту мистецької, технологічної та інших освітніх галузей.

Водночас у наукових працях наголошується на необхідності подальшої розробки методик, адаптованих до тенденцій світової музейної педагогіки на засадах демократичної освіти, цифровізації освіти, дистанційного навчання та використання віртуальних музейних ресурсів, що особливо актуально в умовах сучасних суспільних викликів.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є обґрунтування педагогічного потенціалу музейної педагогіки в системі мистецької та технологічної освіти початкової школи в контексті концепції НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до Закону України «Про освіту», головною метою сучасної освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, формування її цінностей, компетентностей та здатності до інноваційної діяльності в умовах глобальних змін. Концепція Нової української школи визначає орієнтир на підготовку випускника, який відповідає вимогам ХХІ століття людини, здатної мислити критично, діяти відповідально та навчатися впродовж життя. Модель випускника НУШ передбачає гармонійне поєднання трьох ключових складників: цілісної особистості з високим рівнем загальної культури; патріота, який керується морально-етичними принципами та сприяє розвитку своєї країни; інноватора, готового змінювати світ за принципами сталою розвитку [3].

Таке бачення випускника визначає стратегічні орієнтири для модернізації змісту та методів навчання, зокрема у сферах мистецької, дизайнерської та технологічної освіти, де важливу роль відіграють інтеграційні підходи, інноваційні технології та культурно-освітні ресурси.

Одним із ефективних засобів досягнення цілей сучасної освіти є музейна педагогіка, яка ґрунтується на використанні освітнього потенціалу ресурсів культурної спадщини. Музейна педагогіка є міждисциплінарною галуззю педагогічної науки, що сформувалася на перетині педагогіки, культурології, музеєзнавства й утвердилася у вітчизняному та світовому науковому дискурсі

як напрям, спрямований на організацію освітнього процесу засобами музейного середовища, яке розглядається як зібрання матеріальних і нематеріальних артефактів та динамічний простір культурної комунікації.

Аналіз наукових публікацій доводить багатогранність підходів до дослідження музейної педагогіки сучасними науковцями (О. Аліксійчук, В. Бітаєв, Ю. Бойчук, О. Валенкевич, С. Довгий, О. Зуб, О. Зуєвич, Т. Калюжна, О. Караманов, І. Лаский, О. Лимар, Р. Маньковська, Ю. Павленко, О. Пальчик, Ю. Топузов, Т. Ціпан), що охоплюють різні аспекти її становлення, розвитку та практичного впровадження в освітній процес.

Сучасні українські науковці у трактуванні поняття «музейна педагогіка» одностайно акцентують на її міждисциплінарному характері та значущій ролі у формуванні особистості в культурному просторі. Таке бачення ґрунтується на концептуальних засадах, закладених її фундаторами: Г. Фройденталем, який ввів термін «музейна педагогіка»; А. Ліхтварком, що розробив методику активного залучення учнів до сприймання мистецтва; Г. Кершенштайнером, котрий обґрунтував ідею музею як простору виховання громадянських та естетичних якостей. У цьому контексті музей розглядається не лише як сховище артефактів, а як динамічний освітній простір, здатний формувати світогляд, розвивати особистість і забезпечувати живий діалог між минулим і сучасністю.

Слід зазначити, що вітчизняна музейна педагогіка сформувалася під впливом східноєвропейських історико-культурних і соціально-педагогічних умов, поступово здобуваючи статус самостійної дисципліни з пріоритетами ціннісного ставлення до культури, міждисциплінарної інтеграції та рівноправної взаємодії між педагогом, учнем і музеєм [4]. Сучасний науковий дискурс в Україні акцентує на інтерактивній взаємодії з культурним простором, який ґрунтується на демократичних засадах і підходах, закладених засновниками музейної педагогіки: Дж. Дьюї (навчання через досвід), Д. Камероном і Дж. Хейном (роль діалогу та емпатії), Д. Колбом (теорія експериментального навчання) та послідовників, які наголошували на партисипативних (participatory) участі і співтворчості практиках (Е. Кнез, А. Райт), соціокультурному контексті музейного досвіду (Е. Хупер-Грінхілл). Ці підходи формують сучасне розуміння музейної комунікації як інтерактивного, діалогового та партнерського процесу, що стимулює активне залучення відвідувачів і створює багатовимірний освітній простір, де «participatory museum» є відкритою суспільно значущою інституцією, в якій відвідувачі конструюють сенси та долучаються до розробки проєктів [7].

Прогресивні світові концепції музейної педагогіки отримали своє відображення та розвиток

у вітчизняному культурно-освітньому просторі. Сучасні наукові дослідження трактують музейну педагогіку багатовимірно, інтегрують її освітні, культурологічні та комунікативні аспекти. Український вчений О. Караманов визначає музейну педагогіку як «модель взаємної багатосторонньої комунікації» в культурному просторі з метою соціалізації та розвитку творчих здібностей, «синтез різноманітних наукових освітніх концепцій та педагогічних технологій, спрямованих на актуалізацію минулого, творче осмислення цінностей сучасності та проектування особистісного розвитку у майбутньому» [2, с. 50]. Дослідниця І. Червінська підкреслює міждисциплінарний характер музейної педагогіки, її функцію комунікаційного посередника між музеєм і відвідувачем, зазначає специфічність форм музейної комунікації, що слугує «зв'язком між культурними інституціями, їхніми колекціями та відвідувачами» [6, с. 18–19]. Вчені акцентують на комплексному освітньому потенціалі музеїв, інтеграції різних сфер знань, забезпеченні інтерактивної, занурювальної взаємодії з культурною спадщиною, «сприянні міждисциплінарному розумінню культури, історії, технології та природи» [1]; фокусують на практичному аспекті модернізації музейної діяльності, активному залученні учнів до інтерактивних форм навчання, спрямуванні на «трансформацію традиційних занять через «оживлення» експозицій і наповнення їх новими змістами та значеннями» [5]. Водночас сучасні науковці зазначають, що вітчизняна музейна педагогіка має ґрунтуватися на поєднанні між-

культурного та міжконфесійного регіонального досвіду України, зумовленого різними освітніми ініціативами, які б могли: поєднувати елементи просвітництва й популяризації музеїв; стимулювати молодь до множинної інтерпретації музейних предметів як культурних зразків минулого та певної епохи; актуалізувати матеріальну та нематеріальну культурну спадщину, узгоджувати різні концепції історичної пам'яті; широко застосовувати інтерактивність і віртуальний музейний простір в освіті» [4, с. 32].

Ідеї інтерактивної та досвідно орієнтованої музейної педагогіки узгоджуються з принципами Нової української школи (НУШ) і відповідають завданням Державного стандарту початкової освіти, зокрема у мистецькій та технологічній галузях, спрямованих на розвиток ключових компетентностей в процесі дослідницької та творчої діяльності.

Музеї як осередки збереження, інтерпретації та популяризації культурної спадщини виступають важливими партнерами сучасної мистецької та технологічної освіти. Їх різноманіття за профілем, формами діяльності та територіальним розташуванням в Україні створює унікальні можливості для інтеграції музейних ресурсів в освітній процес. Кожен тип музею має власну освітньо-комунікативну специфіку та потенціал для використання на уроках мистецтва і технологій від надання оригінальних експонатів і візуальних матеріалів до проведення інтерактивних програм, майстер-класів і цифрових проєктів.

Таблиця 1

Класифікація музеїв із прикладами в Україні та їх ресурсний потенціал для використання на уроках мистецтва і технологій

Тип музею	Приклади в Україні (місцеперебування)	Ресурсність для уроків мистецтва і технологій
Художні музеї	Національний художній музей України (Київ), Львівська національна галерея мистецтв, Одеський національний художній музей	Знайомство з живописом, графікою, скульптурою; вивчення технік, стилів і мистецьких напрямів; виконання творчих завдань на основі експонатів
Історичні музеї	Національний музей історії України (Київ), Львівський історичний музей	Ознайомлення з культурною спадщиною, традиційними технологіями виготовлення предметів; інтеграція з технологіями в процесі реконструкцій
Етнографічні та народознавчі музеї	Національний музей народної архітектури та побуту України (Пирогів), Музей народної архітектури та побуту імені Климента Шептицького (Львів)	Вивчення народних ремесел, декоративно-ужиткового мистецтва, технік ткацтва, гончарства, розпису; майстер-класи
Природничі музеї	Національний науково-природничий музей НАН України (Київ), Державний природознавчий музей НАН України (Львів)	Натхнення для тем у декоративному розписі (флора і фауна), створення біоінспірованих (стилізованих) об'єктів і візерунків
Літературно-меморіальні музеї	Національний музей Тараса Шевченка (Київ), Львівський національний літературно-меморіальний музей Івана Франка (Львів)	Ілюстрування літературних творів, створення театральних сценок, дизайн костюмів за мотивами творів
Технічні та науково-технічні музеї	Музей історії залізниці (Київ), Музей авіації (Київ), Музей космонавтики (Житомир)	Ознайомлення з історією технологій, моделювання технічних об'єктів, конструювання макетів
Музеї сучасного мистецтва	Національний культурно-мистецький та музейний комплекс «Мистецький Арсенал» (Київ), Галерея сучасного мистецтва Dymchuk Gallery (Київ)	Знайомство з сучасними художніми практиками, інтерактивними інсталяціями, медіамистецтвом; розвиток креативності у виконанні творчих завдань, перформанс

У музейній педагогіці *традиційні музеї* виступають як класичні культурно-освітні інституції з фізичною експозицією, що дозволяє учням безпосередньо взаємодіяти з оригінальними експонатами, поглиблювати сприйняття мистецтва і технологій шляхом безпосереднього контакту. Такі музеї, розташовані в містах, селищах, на фабриках, при школах або інших організаціях, виступають важливим середовищем для освітнього процесу з мистецтва і технологій відповідної тематики.

Прикладом є музей українських старожитностей у Білоцерківській гімназії-початковій школі № 4 під Києвом, який розташований у спеціально оформленому приміщенні, де відтворено побут селянської родини, створено піч, лежанку, мисник, дерев'яні столи та лави, понад 100 експонатів, зібраних педагогами, дітьми і батьками! Урок з мистецтва у 2 класі може проходити в формі творчої майстерні, або посиденьок. Інтерактивна комунікація у процесі творчої майстерні реалізується через безпосередню взаємодію учнів із автентичними вишитими експонатами рушниками, сорочками, скатерками та серветками. Учні сприймають різноманіття орнаментальних мотивів, милуються їхньою красою, аналізують їх символіку та особливості, що стимулює глибше розуміння культурного контексту. Під час гри «Нитка і голка» відбувається жвава комунікація між учасниками, що сприяє соціалізації і формуванню навичок колективної роботи. Процес створення схеми вишивки по клітинках дає можливість кожному учню виразити власну креативність, експериментувати з формами та кольорами, що підсилює мотивацію та емоційний зв'язок із культурною спадщиною. Такий формат майстерні забезпечує багатовимірний освітній простір, у якому поєднуються теоретичні знання, практичні навички й емоційне занурення в національне мистецтво, сприяючи формуванню цілісної особистості.

Музеї просто неба, як окремий тип, характеризуються організацією відкритих просторів із експозиціями, інтегрованими у природне або урбаністичне середовище. Вони надають унікальну можливість занурення у культурні, історико-природні та технологічні контексти, що є важливим для екологічної, історико-культурної та технологічної освіти. У міських і сільських середовищах такі музеї часто розміщуються на територіях заповідників, історичних пам'яток, етнографічних комплексів, а також при закладах освіти, що дозволяє використовувати їх безпосередньо в освітньому процесі. Вони сприяють інтерактивній творчій комунікації учнів, залучають їх до практичних і дослідницьких занять у реальному просторі, що розвиває навички спостереження, аналізу і міждисциплінарного мислення. Такий формат ефективно підтримує формування екологічної свідомості, історичної пам'яті та

технічних умінь, одночасно стимулюючи творчість і самовираження учнів у природному і культурному контекстах.

Прикладом шкільного музею просто неба може бути етнографічний куточок або садиба, облаштована на території школи, де відтворено традиційну українську оселю, господарську будівлю та побутові предмети минулого. На уроці технологій у початковій школі в такому музеї учні можуть брати участь в інтерактивній комунікації в процесі практичних майстер-класів з виготовлення традиційних виробів. Наприклад, учні 3 класу можуть створювати сувенір в українському стилі із вторинних матеріалів, виготовляти з глини свисток та прикрашати його орнаментом за регіонами України тощо. На такому уроці з технологій в шкільному музеї просто неба інтерактивна комунікаційна стратегія реалізується шляхом безпосередньої взаємодії учнів із середовищем, експонатами та матеріалами, що стимулює активне пізнання і творчість. Під час практичних майстер-класів учні не лише отримують інформацію, вони беруть участь у спільній діяльності, обмінюються ідеями, відчують зв'язок із культурною спадщиною. Цей процес включає діалог між учнями, педагогом і експозиційним простором, де кожен стає активним учасником конструктором власного досвіду і сенсів. Виконання творчих завдань із використанням традиційних технік та орнаментів дозволяє глибше усвідомити культурні особливості регіонів України, формує емоційно-ціннісне ставлення до національної спадщини й розвиває критичне мислення.

Такий формат занять дає змогу дітям безпосередньо взаємодіяти з матеріалами та інструментами, розвивати дрібну моторику, креативність і технічні навички, а також усвідомлювати культурне значення ремесел. Крім того, інтеграція елементів історії й етнографії сприяє формуванню цілісного уявлення про національну спадщину і розвиток міждисциплінарного мислення. Така діяльність стимулює активне навчання, пізнавальний інтерес і сприяє вихованню патріотизму в учнів.

Унікальним ресурсом для зустрічі з експонатами музеїв просто неба є Вебплатформа «Музеї просто неба в Україні» (<https://museums.authenticukraine.com.ua/ua/>), яка об'єднує інформацію про 7 музеїв, розташованих просто неба у різних регіонах країни. Платформа надає доступ до різноманітних культурних, історичних та етнографічних експозицій і створює умови для безпосереднього занурення в історико-культурний контекст. Такий формат музеїв є інтерактивним освітнім середовищем з розвитку екологічної та історико-культурної компетентності учнів, яке дозволяє організувати пізнавальний процес у дослідницькому форматі в інтерактивному

режимі. Віртуальні музеї являють собою цифрові платформи та онлайн-ресурси, які забезпечують доступ до музейних колекцій та освітніх матеріалів без географічних обмежень. Вони розширюють можливості освітнього процесу, сприяють розвитку інформаційно-цифрової компетентності учнів, дозволяють інтегрувати мультимедійні, аудіовізуальні та інтерактивні елементи у навчання, а також підтримують дистанційне та змішане навчання.

Прикладом інтерактивної комунікації учнів 4 класу може слугувати урок-проект «Машина часу» в інтегрованому курсі «Я досліджую світ». Під час цього проекту діти здійснюють уявну мандрівку у минуле на Запорізьку Січ, досліджують історію козацтва та за допомогою традиційних і нетрадиційних художніх технік створюють власні зображення та моделі предметів козацького побуту. Такий підхід формує багатовимірну інтерактивну комунікацію, де учні одночасно сприймають інформацію, взаємодіють між собою, творчо виражають власні ідеї та глибше занурюються у культурно-історичний контекст. Це сприяє розвитку пізнавальної активності, креативності та командної взаємодії, відповідаючи сучасним вимогам особистісно орієнтованого навчання.

Різні типи музеїв традиційні, просто неба та віртуальні відіграють важливу роль у мистецькій та технологічній освіті учнів початкової школи, забезпечують багатовимірне та інтерактивне навчальне середовище. Традиційні музеї дають можливість безпосередньо працювати з оригінальними експонатами, що сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до культури та розвитку критичного мислення. Музеї просто неба створюють унікальні умови для занурення у природні та історико-культурні контексти, стимулюють міждисциплінарне та екологічне мислення засобами практичних та дослідницьких проєктів. Віртуальні музеї розширюють доступ до знань, розвивають цифрові компетентності, інтегрують мультимедійні ресурси і підтримують гнучкі форми навчання. Комплексне використання різних музеїв сприяє формуванню у молодших школярів предметних компетентностей у галузях мистецтва і технологій, а також ключових компетентностей креативності, критичного мислення, комунікативних навичок і здатності до навчання впродовж життя, що є фундаментом для успішного особистісного розвитку в сучасному суспільстві.

Висновки і пропозиції. Отже, сучасна музейна педагогіка виступає як міждисциплінарна галузь знань і практик, яка суттєво трансформує традиційне розуміння музею, перетворюючи його на інтерактивний освітній простір культури. В її основі лежить активна комунікація між музеєм і відвідувачем, що забезпечує живий діалог, співтворчість та глибоке залучення учнів до

культурного досвіду. Такий підхід сприяє формуванню цілісної особистості, розвитку критичного і креативного мислення, а також вихованню ціннісного ставлення до національної спадщини та культури загалом. У контексті сучасної початкової освіти музейна педагогіка має особливе значення, оскільки забезпечує умови для реалізації особистісно орієнтованого, дослідницького і компетентнісного підходів, закладених у концепції Нової української школи. Використання інтерактивних музеїв традиційних, просто неба та віртуальних відкриває нові можливості для розвитку міждисциплінарних знань, творчих здібностей та соціокультурної компетентності молодших школярів, готуючи їх до свідомої участі в культурному житті сучасного суспільства.

Перспективами подальших наукових пошуків є дослідження інноваційних підходів до інтеграції музейної педагогіки в освітній процес початкової школи, розроблення методичних рекомендацій та вивчення впливу таких практик на формування ключових компетентностей учнів.

Список використаної літератури:

1. Зуєвич О. Елементи музейної педагогіки в навчально-методичному забезпеченні освітнього процесу. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. Вип. 33. URL: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/768/901> (дата звертання 08.08.2025).
2. Караманов О. В. Музейна педагогіка в системі сучасної освітньої парадигми та поширення наукових знань. *Музейна педагогіка в науковій освіті*: збірник тез доповідей учасників I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28 листопада 2019 р., м. Київ. Біла Церква вид-во «Авторитет» ФОП Курбанова Ю. В., 2019. С. 48–50.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звертання 08.08.2025).
4. Музейна педагогіка в науковій освіті монографія ред. кол.: С. О. Довгий, О. М. Топузов, В. А. Бітаєв та ін. за наук. ред. С. О. Довгого. Київ Національний центр «Мала академія наук України», 2020. 334 с.
5. Сокурєнко О. Музейна педагогіка в утвердженні національної та громадянської ідентичності здобувачів освіти. *Теорія, методика і практика навчання*. 2024. № 4 (103). С. 108–123.
6. Червінська І. Музейна педагогіка як інструмент взаємодії закладів освіти і музеїв у сучасному соціокультурному просторі. *Освітні обрії*. 2019. № 2. С. 16–21.
7. Simon N. The participatory museum. Santa Cruz, CA Museum 2.0. 2010. 388 p.

Shulha L. Museum pedagogy in the system of art and technology education of primary school

The article substantiates the pedagogical potential of museum pedagogy in the system of art and technology education of primary school in accordance with the concept of the New Ukrainian School. It characterizes the retrospective aspects of the formation and development of domestic museum pedagogy and defines its role in shaping the cultural competence of younger students.

Museums are analyzed as centers for the preservation, interpretation, and promotion of cultural heritage, acting as important partners of modern art and technology education. A classification of museums with examples from Ukraine is provided, and their resource potential for use in art and technology lessons is outlined. Special attention is paid to the characteristics of traditional museums, open-air museums, and virtual museums, highlighting their distinctive features and providing examples of their practical integration into the educational process of primary school during art, technology lessons, and the integrated course "I Explore the World".

The article demonstrates how museum spaces foster creativity, aesthetic taste, and practical skills in students through interactive learning formats, excursions, workshops, games, and projects. The communicative component of the interactive use of museum pedagogy is defined, particularly the importance of dialogue, co-creation, and partnership between the teacher, the student, and the museum environment.

It is stated that the comprehensive use of different types of museums contributes to the formation of subject-specific competencies in the fields of art and technology, as well as key competencies creativity, critical thinking, communication skills, and the ability to learn throughout life which are the foundation for successful personal development in modern society. The conclusion emphasizes the need for systematic and creative integration of museum pedagogy into the content of art and technology education to ensure the harmonious development of younger students, the formation of their subject and key competencies, and a value-based attitude toward cultural heritage.

Key words: *museum pedagogy, primary school, art education, technology education, cultural heritage, interactive learning, virtual museums.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.9>**І. В. Ковальчук**кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглядаються сутність та педагогічні умови гармонійного розвитку старшокласників як ключового чинника становлення цілісної, соціально адаптованої та ціннісно-орієнтованої особистості в умовах сучасного освітнього простору, й наголошується на важливості ціннісних орієнтирів, самопізнання та самовдосконалення особистості в цьому процесі. Гармонійний розвиток трактується як поняття, що охоплює розвиток інтелектуальної, емоційної, соціальної, духовно-моральної та фізичної сфер особистості у стані динамічної рівноваги та взаємодії.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до розуміння категорії «гармонійна особистість». Зроблено акцент на важливості педагогічно організованого освітнього середовища як простору, в якому створюються умови для вільного самовираження, самопізнання та самореалізації учня. Увагу приділено ідеї здоров'язбережувального простору, що виступає важливою умовою формування особистості, здатної до внутрішньої гармонії та активної життєвої позиції.

У дослідженні охарактеризовано три рівні гармонійного розвитку особистості старшокласників: високий, середній і низький, а також представлено фрагмент емпіричного дослідження гармонійного розвитку старшокласників, здійсненого шляхом анкетування та спостереження у закладах загальної середньої освіти. Аналіз результатів дозволив підтвердити наявність різного рівня сформованості ключових компонентів гармонійного розвитку в учнів старшого шкільного віку, що зумовлює потребу в педагогічній підтримці та створенні відповідного віку, індивідуальним та психофізіологічним потребам підлітків освітнього середовища.

Узагальнено, що основними педагогічними умовами гармонійного розвитку старшокласника є: особистісно орієнтована взаємодія вчителя й учня; створення варіативного освітнього середовища, яке сприяє самовизначенню; залучення учнів до діяльності, що має ціннісний, соціальний та емоційний сенс; педагогічний супровід розвитку самосвідомості, самоповаги та рефлексії; використання здоров'язбережувальних та гуманістичних технологій.

У висновках обґрунтовано, що гармонійний розвиток особистості старшокласника є цілісним, динамічним та системним процесом, який не може бути успішно реалізований без активної участі освітнього середовища та важливості вчителя.

Ключові слова: самореалізація, здоров'язбереження, рефлексія, креативність, педагогічна підтримка.

Постановка проблеми. У контексті соціально-економічних змін, які відбуваються в Україні, особливої актуальності набуває питання оновлення змісту та структури середньої освіти. Особлива увага приділяється гармонійному розвитку старшокласників, що потребує створення сучасного освітнього середовища, здатного підтримувати особистісне зростання, самовизначення й активну соціальну позицію молоді. Гармонійний розвиток особистості в цьому віці формується не лише завдяки педагогічному впливу, а й під впливом цих середовищ, які мають бути інтегровані в єдину систему освітнього простору.

Основним завданням такого середовища є створення умов для усвідомленої самореаліза-

ції учнів, розвитку їх критичного мислення, творчих здібностей, емоційного інтелекту, уміння приймати рішення та нести відповідальність. Важливу роль у цьому процесі відіграє педагог, який не лише навчає, а й сприяє становленню особистості, розвиває в учнях здатність до рефлексії та самопізнання.

Педагогічна спільнота має усвідомлювати, що лише за умови безперервного професійного вдосконалення вчителя можливе оновлення освітнього середовища відповідно до потреб і викликів часу. Адже саме педагог є тією рушійною силою, яка здатна надати середовищу гуманістичний зміст, спрямований на всебічний і гармонійний розвиток старшокласника як особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Шляхи формування гармонійного розвитку особистості були предметом вивчення С. Гончаренка, О. Савченко, І. Беха. Стресостійкість як складова життєвої успішності старшокласників була предметом вивчення В. Кириченко, О. Єжової [1]. Науковиці М.Братко та Є. Сіменик вивчають освітнє середовище як детермінанту професійної адаптації педагога [2]. Освітняки Л. Балясна, О. Киричук, Б. Кобзар, М. Коваль, Г. Пустовіт, а також психологи І.Бекешкіна, О. Вишняк, М. Чурилов досліджували позашкільну діяльність як середовище для формування життєвих компетентностей і творчої активності старшокласників. Відзначимо, що сучасні дослідження акцентують на стресостійкості, педагогічному середовищі, позашкільній діяльності, але бракує цілісного підходу умов гармонійного розвитку старшокласників в умовах сучасного освітнього середовища.

Мета статті: розкрити педагогічні особливості освітнього середовища Закладів загальної середньої освіти у формуванні гармонійної особистості.

Виклад основного матеріалу. Важливість освітнього середовища для гармонійного розвитку особистості була предметом аналізу ряду науковців. Вони висвітлюють його як конструкт, який зазнав еволюції з часом. Наприклад, В. Сухомлинський звертав увагу на виховання школяра середовищем, обстановкою, створеною самими учнями». У своїх працях «Павлишська середня школа», «Серце віддаю дітям» науковець підкреслював, що лише активна позиція дитини щодо власного перебування в закладі освіти робить успішним виховний вплив педагога [3]. Розробник ідей інноваційної педагогіки Л. Малагуцці звертає увагу на те, що середовище – «третій вчитель», який формується навколо дитини через взаємодію з ним [4]. Польський освітянин Я. Корчак розглядав освітнє середовище як сукупність умов і можливостей, які або сприяють, або обмежують розвиток волі та активності дитини [5]. Сучасні дослідники роблять спробу дати визначення поняття «освітнє середовище». Наприклад, О. Братко подає ґрунтовний аналіз поняття «освітнє середовище». Вона розглядає його як природне або штучно створене оточення учасників освітнього процесу в просторі освіти, що включає зміст і засоби освіти, умови, педагогічні ситуації та систему взаємин, які сприяють творчості та освітньому розвитку особистості [6].

Науковці В. Кириченко, О. Єжова звертають увагу, що структурними компонентами освітнього середовища є фізичне оточення, що включає шкільні приміщення, дизайн освітнього простору [7]. Також вони зазначають, що важливу роль у структурі поняття відіграє людський фактор, що включає особливості учнів, вчителів, допоміжного персоналу. Також має значення програма нав-

чання, навчальні технології, методи навчання, стиль роботи педагога, контроль за якістю освіти.

Як бачимо, освітнє середовище це складний, багатокомпонентний педагогічний феномен, що поєднує матеріальні, соціальні, психологічні та методичні аспекти. Відповідно, його дослідження охоплюють як класичну педагогіку, так і сучасний контекст освітніх реформ.

Аналіз наукової літератури переконує, що гармонійний розвиток особистості це всебічне, збалансоване формування фізичних, інтелектуальних, моральних, духовних, емоційних і соціальних якостей людини, що забезпечує її цілісність, внутрішню рівновагу та здатність до самореалізації.

Поділяємо думку В. Сухомлинського, І. Беха, О. Савченко, що основними характеристиками гармонійного розвитку є: всебічність, яка передбачає розвиток не лише інтелекту, а й емоцій, почуттів, моралі, тіла, творчості, соціальних навичок. Баланс жодна зі складових не домінує над іншими; вони взаємодіють у рівновазі. Цілісність особистості узгодженість між бажаннями, цінностями, поведінкою, самооцінкою. Соціальна адаптованість особистості здатність до конструктивного спілкування, співпраці, відповідальності. Самореалізація можливість реалізувати

Таким чином, гармонійний розвиток це не просто виховання чи формування окремих навичок, а створення умов для того, щоб учень виріс здоровим, мислячим, моральним, креативним й відповідальним. Саме тому освітнє середовище має бути не лише функціональним, а й гуманним, індивідуалізованим, розвивальним.

У контексті освітнього середовища з урахуванням наукових підходів сформувалися основні умови гармонійного розвитку старшокласників. Наприклад, І. Бех такою умовою вважає сприятливе освітнє середовище, що передбачає фізично безпечне, психологічно комфортне, емоційно підтримувальне середовище [8]. Наявність творчих майданчиків, зон для самовираження, відкритих дискусій. Також В. Сухомлинський, І. Бех вважають, що сприятливе середовище забезпечить особистісно орієнтоване навчання. Воно включає повагу до індивідуальності учня, розвиток його здібностей, інтересів і життєвих цілей, педагогіку партнерства, за ідеями якої педагог це наставник, а не контролер. Гармонійний розвиток старшокласників формується завдяки: стійкості до стресу в дружньому освітньому середовищі (В. Кириченко, О. Єжова), підтримуючому психологічному кліматі в колективі, активній участі у творчих, позашкільних заходах. Науковцями виявлено два ключових компоненти: соціальний та особистісно-рефлексивний, які обумовлюють рівні адаптованості молоді.

Важливе місце у контексті цього, має баланс між різними напрямками розвитку: розумовим

(інтелектуальним), моральним, духовним, емоційним, естетичним, соціальним, фізичним розвитком. Гармонія розвитку особистості досягається за умови взаємопідсилення цих напрямів.

Активна участь вихованців у житті колективу також сприяє гармонії реакцій дитини на впливи. О. Савченко, І. Зязун вважають, що співпраця, командні проекти, волонтерство, учнівське самоврядування, розвиток комунікації, лідерства, емпатії сприяють внутрішній гармонії особистості.

Творчість і самовираження відіграють ключову роль у гармонійному розвитку особистості. В. Моляко звертає увагу на такі напрями забезпечення реалізації цього процесу: створення можливостей для художньої, наукової, технічної творчості. Свобода вибору засобів, форм, методів самореалізації [9].

Має місце також зв'язок освітнього процесу з реальним життям. За концепцією НУШ цей зв'язок забезпечується завдяки практичній цінності знань, підготовці старшокласників до життєвих викликів, орієнтація на формування життєвих компетентностей. Фундаментом гармонійного розвитку особистості є соціально-психологічний клімат [10]. У дослідженнях О. Киричук, Б. Кобзар позашкільна освіта аналізується як платформа для гармонійного розвитку. Участь у гуртках, творчих об'єднаннях, позашкільній діяльності стимулює інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток старшокласників. Це середовище допомагає їм проявити творчий потенціал, сформуванню самооцінку, відчуття емоційну підтримку, мотивує до лідерства і сприяє особистісній самореалізації.

Проблема збереження та зміцнення здоров'я підлітків одне з найважливіших питань сучасної освіти, адже саме стан здоров'я є базовою умовою для повноцінного та гармонійного розвитку особистості. Формування фізично, психічно, соціально й духовно здорової людини потребує активної участі не лише медичних фахівців і батьків, але насамперед – педагогів і освітньої системи загалом. Сучасна школа має унікальні можливості для створення такого освітнього процесу, в якому пріоритетами стануть збереження здоров'я, формування культури здорового способу життя та саморозвитку. Саме здоров'я виступає фундаментом особистісної зрілості, соціальної активності, моральної стійкості та здатності до самореалізації. На думку Т. Бережної, середовище, орієнтоване на здоров'язбереження, має багаторівневу структуру і виконує не лише освітню, а й виховну, культурну, духовну та реабілітаційну функції. Авторка підкреслює, що таке середовище сприяє усвідомленню цінності здоров'я, розвитку життєвих навичок, а також стимулює активну участь особистості в самовдосконаленні [11].

З метою виявити рівень гармонійного розвитку старшокласників та визначити освітні умови, що

сприяють або перешкоджають його реалізації нами було проведено емпіричне дослідження.

У дослідженні взяли участь старшокласники шкіл Чернівецької ОТГ. Вибірка випадкова (100 осіб). Ми досліджували особливості гармонійного розвитку старшокласників в освітньому середовищі ЗЗСО.

Для проведення дослідження використали наступні методи дослідження: теоретичні: аналіз наукової літератури, педагогічних концепцій, нормативних документів. Емпіричні: анкетування (оцінка самооцінки, соціальних навичок, рівня стресостійкості). Тестування (методика «Самооцінка гармонійності розвитку» за О. І. Семиченко). Методика «Дерево цілей» (виявлення внутрішніх орієнтирів учнів). Спостереження (за освітнім процесом і міжособистісними стосунками). Методи математичної обробки даних: якісний і кількісний аналіз результатів.

За критерії дослідження ми обрали: інтелектуальний розвиток здатність до логічного мислення, творчих рішень, критичного аналізу. Психоемоційну врівноваженість стійкість до стресу, позитивна самооцінка, емоційна саморегуляція. Фізичне здоров'я самопочуття, активність, дотримання здорового способу життя. Соціальні компетентності комунікабельність, емпатія, відповідальність. Духовно-моральні орієнтації наявність цінностей, життєвих цілей, почуття сенсу.

Нами також визначено три рівні гармонійного розвитку особистості (високий, середній, низький).

Старшокласник із високим рівнем гармонійного розвитку демонструє збалансованість ключових сфер особистісного становлення: інтелектуальної, емоційної, соціальної, фізичної та духовно-моральної. Старшокласник цього рівня характеризується як особистість, яка не лише адаптована до соціуму, а й активно розвиває себе, впливає на середовище, уникає деструктивних проявів і вміє конструктивно вирішувати життєві завдання.

Характеристика середнього рівня гармонійного розвитку старшокласника відображає ситуацію, коли учень має потенціал до гармонійного саморозвитку, але деякі компоненти залишаються неповністю сформованими або нестійкими: Цей рівень свідчить про частково сформовану цілісність особистості, наявність загальних позитивних тенденцій у розвитку, проте з окремими дисбалансами в емоційній, соціальній або ціннісній сфері. Старшокласник із середнім рівнем гармонійного розвитку знаходиться на етапі активного становлення. Потенціал наявний, але потребує цілеспрямованої педагогічної, психологічної та соціальної підтримки. Успішне формування цього рівня залежить від якості освітнього середовища, взаємодії з дорослими, можливостей для самовираження.

Низький рівень гармонійного розвитку старшокласника відображає суттєві порушення в інте-

грації ключових сфер особистості. Такий рівень свідчить про суттєві дисбаланси у розвитку інтелектуальної, емоційної, соціальної, фізичної або духовно-ціннісної сфер. Особистість із низьким рівнем гармонійного розвитку перебуває у стані дисгармонії, що потребує комплексної підтримки – психологічної, педагогічної та медичної. Для подолання цього рівня необхідні індивідуалізовані корекційні програми, спрямовані на розвиток ключових компетентностей та соціалізацію.

Результати дослідження за узагальненими даними можна представити у вигляді діаграми на рисунку 1.

У процесі дослідження нами виявлено наступні основні тенденції:

Найвищі результати у сфері інтелектуального розвитку (близько 72% учнів мають середній або високий рівень). Психоемоційний компонент часто порушено: 34% учнів мають ознаки підвищеної тривожності. Соціальна активність добре розвинена у 60% опитаних, але спостерігається зниження емпатії. Фізичний стан оцінено як задовільний лише у 45% старшокласників. Близько 40% учнів не можуть чітко сформулювати свої життєві цілі. Отримані дані свідчать, що більшість старшокласників мають потенціал до гармонійного розвитку, однак деякі компоненти потребують цілеспрямованої педагогічної підтримки, особливо в аспектах емоційної регуляції, ціннісного самовизначення та здоров'язбереження. Значну роль у цьому процесі відіграє саме освітнє середовище ЗЗСО, їхній клімат, стиль взаємодії вчителів та учнів, наявність психологічної підтримки.

Висновки та пропозиції. Гармонійний розвиток особистості старшокласника є багатовимірним процесом, що передбачає цілісне становлення інтелектуальної, емоційної, соціальної, духовно-моральної та фізичної сфер. Він забезпечує особистісну рівновагу, адаптованість до соціуму, здатність до самореалізації й відпові-

дального самовизначення. Освітнє середовище виступає ключовим чинником гармонійного розвитку, оскільки створює умови для особистісного зростання, реалізації внутрішнього потенціалу, формування життєвих цінностей та соціальної активності. Його ефективність залежить від цілеспрямованої діяльності педагога, наявності ціннісно-орієнтованого простору та залучення учня як суб'єкта освітнього процесу. На основі проведеного теоретичного аналізу встановлено, що високий рівень гармонійного розвитку виявляється у сформованій самосвідомості, емоційній зрілості, внутрішній цілісності, позитивній мотивації до пізнання і творчості. Середній рівень свідчить про потенціал до розвитку, але з наявними внутрішніми суперечностями та нерівномірністю формування сфер. Низький рівень характеризується емоційною нестабільністю, недостатньою соціалізацією та мотиваційною пасивністю. Успішне забезпечення гармонійного розвитку потребує: впровадження особистісно орієнтованих та здоров'язбережувальних освітніх технологій; підтримки позитивного психоемоційного клімату; розвитку саморефлексії, креативності й критичного мислення в учнів; педагогічного супроводу, орієнтованого на індивідуальні особливості старшокласників.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка діагностичних інструментів та методик педагогічної підтримки гармонійного розвитку особистості учнів старшого шкільного віку, з урахуванням трансформацій сучасного освітнього простору.

Список використаної літератури:

1. Кириченко В. І., Єжова О. О Стресостійкість старшокласників як чинник життєвої успішності: емпіричне дослідження. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія педагогіка і психологія*. URL: <https://reicst.com.ua/pmtp/article/view/2025-8-03-04> (дата звернення 14.05.2025).
2. Братко, М. В., Сіменик, Є.С. Освітнє середовище закладу загальної середньої освіти як детермінанта професійної адаптації педагога. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 71(1). С. 92–98.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5 т. К. Рад. школа, 1976. Т. 3. 576 с.
4. Чому саме Reggio Emilia? URL: <https://svitlofor-kids.com.ua/about-us/> (дата звернення 20.08.2025).
5. Корчак Я. Як любити дітей. К. Знання України, 1992. 32 с.
6. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 22. С. 15–21.

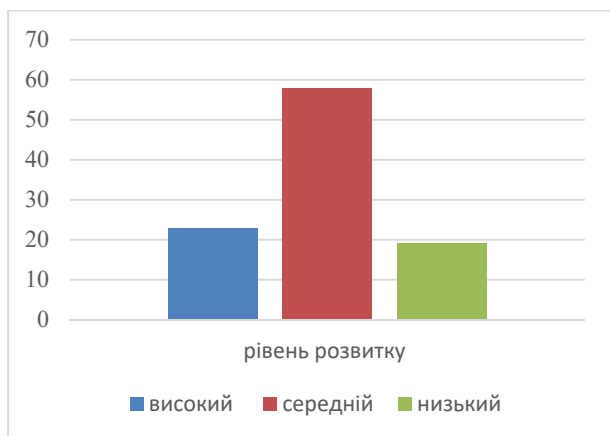


Рис. 1. Рівні гармонійного розвитку старшокласників Чернівецької ОТГ

7. Кириченко В. І., Ежова О. О Стресостійкість старшокласників як чинник життєвої успішності: емпіричне дослідження. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія педагогіка і психологія*. URL: <https://reicst.com.ua/pmtp/article/view/2025-8-03-04> (дата звернення 14.05.2025).
8. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К. Либідь, 2003. 280 с.
9. Моляко В. О. Функціонування творчого мислення в інформаційно- віртуальному просторі суб'єкта: монографія В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ Львів Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 194 с.
10. Методична лабораторія «Освітнє середовище НУШ». URL: <https://naurok.com.ua/metodichna-laboratoriya-osvitne-seredovische-nush-> (дата звернення 22.05.2025).
11. Бережна Т. Здоров'язбережувальні педагогічні технології важлива складова здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 2. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9305/1/Nzspp_2014_2_8.pdf (дата звернення 14.05.2025)

Kovalchuk I. Harmonious development of high school students in an educational environment

The article examines the essence and conditions for the harmonious development of high school students as a key factor in the formation of a holistic, socially adapted, and value-oriented personality in the context of the modern educational space, and emphasizes the importance of value orientations, self-knowledge, and self-improvement of the personality in this process. Harmonious development is interpreted as a concept that encompasses the development of the intellectual, emotional, social, spiritual, moral, and physical spheres of the individual in a state of dynamic equilibrium and interaction.

Contemporary scientific approaches to understanding the category of «harmonious personality» are analyzed. Emphasis is placed on the importance of a pedagogically organized educational environment as a space in which conditions are created for free self-expression, self-knowledge, and self-realization of the student. Attention is paid to the idea of a health-promoting space, which is an important condition for the formation of a personality capable of inner harmony.

The study describes three levels of harmonious personality development in high school students: high, medium, and low, and presents a fragment of an empirical study of harmonious development in high school students, conducted through questionnaires and observations in general secondary education institutions. Analysis of the results confirmed the existence of different levels of development of key components of harmonious development in high school.

In summary, we can say that the pedagogical conditions for the harmonious development of high school students are: personality-oriented interaction between teachers and students; the creation of a diverse educational environment that promotes self-determination; involving students in activities that have value and social and emotional significance; pedagogical support for the development of self-awareness, self-respect, and reflection; and the use of health-promoting and humanistic technologies. The conclusions substantiate that the harmonious development of a high school student's personality is a holistic, dynamic, and systematic process that cannot be successfully implemented without the active participation of the educational environment and the importance of the teacher.

Key words: self-realization, health preservation, reflection, creativity, pedagogical support.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 373.3.091.212:015.3:159.937](477)(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.10>

О. М. Мельник

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

Стаття присвячена висвітленню проблем організації процесу виховання в сучасних умовах. Вимушене дистанційне навчання, зумовлене ковідом, а потім і умовами воєнного стану, зменшення соціальних контактів і безпосереднього спілкування вчителів із дітьми та учнів між собою призвели не лише до навчальних втрат, але і до якості формування наскрізних умінь, серед яких вміння співпрацювати, ініціативність та відповідальність, вміння приймати рішення та брати на себе відповідальність, емоційний інтелект. Наголошено на проблемах у вихованні, що їх визначають у опитуванні педагогічні працівники, зокрема, складний психоемоційний стан учнів, надмірне захоплення гаджетами, інфантильність, всюдозволеність у поведінці, агресивність, низький рівень емпатії, споживацька позиція та інші. Зазначено, що причинами проблем у вихованні є девальвація цінностей виховання у суспільстві, переважання «педагогіки заходів», незацікавленість учнів життям школи, відсутність регіональних програм виховання, низький рівень співпраці закладів освіти, батьків, громад, недосконала нормативно-правова база виховання. Визначено завдання з позицій системного підходу проаналізувати сутність та особливості процесу виховання, вичленити умови ефективності виховання. З'ясовано різні аспекти трактування мети і завдань виховання нормативними документами, наголошено на особливостях побудови наскрізного процесу виховання в Новій українській школі, реалізації мети особистість, патріот, інноватор. Основою виховання, що базується на засадах дитиноцентризму, є особистість дитини, побудова суб'єкт-суб'єктних стосунків, використання природовідповідних активних форм виховання, в першу чергу із напрямку національно-патріотичного виховання, технологій, що стимулюють власну активність і життєдіяльність вихованців. Вказано на необхідності розроблення регіональних програм виховання, партнерської взаємодії усіх соціальних інституцій, впливу на інтелектуальну, емоційно-почуттєву та діяльнісну сфери особистості, опори на потреби, інтереси, досвід учнів, впровадження ефективних механізмів особистісного приросту.

Ключові слова: процес виховання, мета, завдання, зміст, методи, технології виховання, підходи до організації виховного процесу, умови ефективності виховання.

Постановка проблеми. Організація освітнього процесу за дистанційною формою навчання в умовах ковіду, а потім і війни призвела до навчальних втрат і розривів, особливо в молодших школярів, у яких ще не сформовані загальнонавчальні вміння. Крім того, варто говорити і про відставання у формуванні наскрізних умінь (вміння спілкуватись, взаємодіяти, емоційний інтелект, ініціативність, вміння оцінювати ризики та приймати рішення і т.д.), прогалини в особистісному розвитку. Результати анкетування вчителів початкової школи дозволяють виділити проблеми у вихованні учнів початкової школи: надмірне захоплення гаджетами, низька інформаційна культура, тривожність, психологічні травми, відсутність самостійності, інфантильність, всюдозволеність у поведінці, переважання матеріальних потреб над духовними, незнання і недотримання правил поведінки у громадських місцях, труднощі у спілкуванні з однолітками (відсутність толерантності, агресивна поведінка, замкнутість, дратівливість, низький рівень емпатії, неповага до ото-

чуючих, нестриманість). Серед причин проблем у вихованні вчителі визначають незацікавленість учнів виховними заходами, перенасиченість планування та неефективне управління процесом виховання, неповага до вчителів, низький рівень співпраці школи із громадами, відсутність методик діагностування особистісного розвитку учнів. Зазначимо причини проблем у вихованні, спираючись на дослідження інституту проблем виховання: девальвація цінностей виховання в педагогічній свідомості, зниження виховної функції школи на фоні поширення ставлення до школи як до «освітньої послуги»; зосередженість у виховному процесі на заходах на шкоду реалізації програм виховання; відсутність системності та цілісності у вихованні учнів, наступності в організації виховної діяльності; дистантний, авторитарний характер стосунків між учителями та дітьми, домінування вербальних методів виховання та інші [1,6,7]. На нашу думку, однією із причин труднощів та недоліків у вихованні є недостатня увага вчителів до організації виховного процесу, сприймання

терміну «освітній процес» як організації навчання з уже «включеним» у нього вихованням, що не передбачає планування спеціального напрямку педагогічної діяльності, формальний стереотипний підхід до добору форм виховання, відсутність реального партнерства між закладами освіти, сім'єю та громадами. Зазначені проблеми обґрунтовують актуальність теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Концепція «Нова українська школа» характеризує виховання, як наскрізний процес, що формує цінності: загальнолюдські та соціально-політичні, акцентує увагу на вихованні в учнів відповідальності за себе, за добробут нашої країни [2.14, 19]. Р.Щесіхін розкриває зміст цінностей Нової української школи як внутрішніх щоденних принципів, які повинні допомогти у дорослому житті, їх характеристику в освітньому процесі, ризики некоректного тлумачення, умови успішного формування та застереження при недостатній увазі до системи роботи із формування цінностей [3]. Колектив авторів під керівництвом І.Д. Бега розробив програму виховання «Нова українська школа» в поступі до цінностей», в якій проаналізовано сучасні виклики виховання, охарактеризовано підходи та принципи виховання, розкрито зміст цінностей, наведено форми виховання для учнів різного віку [1]. Проте, які свідчать результати опитування вчителів, програма не стала орієнтиром для планування та здійснення виховного процесу в практиці роботи, відсутні посилення на використання цього важливого документу і в методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо організації виховного процесу [4]. Значна увага в нинішній час приділяється формуванню у підростаючого покоління національних цінностей (І. Бех, П. Ігнатенко, К. Чорна). І. Бех розглядає національні цінності у тісному поєднанні з національною ідеєю та національним ідеалом, наголошуючи на тому, що це взірць досконалості, ідеальний образ українця з певним способом мислення, сукупністю якостей, що спроможний використати їх як засіб для поліпшення свого життя і життя інших [5. 140]. Формування у молодших школярів навичок конструктивного спілкування досліджують Т. Костенко та К. Долгополова [6], навчальне співробітництво на уроках у початкових класах О. Стукаленко та Н. Тіхонова [7], формуванню соціальної компетентності молодших школярів присвячено дослідження Л. Малініної [8]. Організацію виховного процесу на засадах педагогіки співпраці, формування виховного простору Нової української школи, використання інтерактивних тренінгових технологій у роботу класного керівника розглядають А. Дубяга та О. Золотар [9]. Актуальними є численні дослідження щодо забезпечення ментального здоров'я школярів, створення безпечного освітнього простору. Проте,

аналіз літератури свідчить про недостатню увагу науковців та вчителів-практиків до розгляду проблем виховання в умовах дистанційного чи змішаного формату навчання, висвітлення ефективності змісту, напрямів, підходів, форм виховання в умовах воєнного стану.

Мета статті розкрити особливості організації та умови ефективності виховного процесу молодших школярів в реаліях сьогодення. Відповідно до мети визначено такі завдання статті:

- проаналізувати нормативно-правову базу щодо мети і завдань виховання в Новій українській початковій школі в реаліях сьогодення;
- розкрити зміст та особливості організації виховного процесу;
- висвітлити умови ефективності процесу виховання.

Виклад основного матеріалу. «Український педагогічний словник» трактує виховання як процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів [10.53]. Дитиноцентричний підхід покладений в основу визначення процесу виховання за «Програмою «НУШ у поступі до цінностей» це цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації [1.7]. Аналіз цього педагогічного поняття, на нашу думку, варто здійснювати з позицій системного підходу, що дасть змогу визначити складові виховної системи, взаємозв'язок та залежності між ними. Отже, проаналізуємо мету виховання, його зміст, учасників, технології (форми, методи) виховання, організацію педагогічної взаємодії (умови ефективності). За Законом України «Про освіту» метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [11]. Деталізується загальна мета виховання у Законі України «Про повну загальну середню освіту» система загальної середньої освіти функціонує з метою забезпечення: всебічного розвитку, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості,

яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству [12]. За Програмою «НУШ: у поступі до цінностей» метою виховання є розвиток духовно-моральної особистості, здатної бути повноцінним суб'єктом суспільно значущих соціальних взаємин [1.7]. Концепція національно-патріотичного виховання акцентує увагу на формуванні громадянина-патріота [13]. На нашу думку, вчителю практику складно врахувати всі аспекти, визначені нормативно-правовими документами, зокрема рекомендованих до опрацювання на сайті інституту змісту освіти їх 53, тому доступним, зрозумілим і актуальним є визначення мети виховання за Концепцією НУШ: *особистість* цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення; *патріот* з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; *інноватор*, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя [2.15]. Основою нової парадигми, а відтак і основою виховання виступають особистість дитини, визнання її найвищою цінністю, орієнтація педагога на гуманні, демократичні принципи спільної з дитиною життєдіяльності, отже, генерація стратегії суб'єкт-суб'єктної взаємодії [1.3]. Усвідомлення вчителем доступної і зрозумілої мети виховання найважливіша умова планування і реалізації виховного процесу, добору механізмів її досягнення, моніторингу ефективності результатів, що буде виражатись в особистісному розвитку дитини.

Немає єдиного трактування в нормативній базі щодо визначення змісту (напрямів) виховання. Традиційний підхід визначав складниками виховання моральне, трудове, естетичне, фізичне, екологічне виховання. «Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України» визначає складовими виховання громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне, екологічне [13]. Інші завдання змісту виховання розкриті у методичних рекомендаціях щодо організації виховного процесу мінна небезпека, національно-патріотичне виховання, профілактика шкідливих звичок, соціалізація підлітків, протидія торгівлі людьми, протидія булінгу, розв'язування конфліктів, протидія сексуальному насильству, безпека в інтернеті, запобігання суїцидальним проявам, сексуальна освіта, і, як умова їх виконання, підвищення професійної компетент-

ності педагогів (за 9 напрямками). Актуальними і дієвими, зрозумілими для вчителів є напрями виховання, що передбачають формування ціннісних ставлень до себе, людей, родини, сім'ї, праці, природи, мистецтва, суспільства і держави [14]. Зміст і особливості цінностей розкриті у повній мірі в програмі і рекомендації Міністерства освіти і науки України, які аналізувались вище у статті. Різне трактування змісту і напрямів виховання призводять до того, що вчителів не у повній мірі знають і планують роботу щодо формування системи цінностей. Так 38% формують у дітей повагу, 29% толерантність, патріотизм, національну ідентичність лише 26%, відповідальність 24%, чесність -20%. Частина вчителів зазначила в опитуванні і такі ціннісні ставлення як доброта, чуйність, милосердя, взаємодопомога, людяність, цілеспрямованість, наполегливість, креативність, емпатія, гідність, самостійність, свобода, самодисципліна, довіра, впевненість, порядність, справедливість, доброзичливість, вміння взаємодіяти, благополуччя. Вважаємо, що організація виховного процесу повинна розпочинатись із створення моделі виховання, узгодження, якою хочуть бачити дитину батьки, вчителі, громада; як побудувати результативну сумісну партнерську взаємодію для формування особистості і дібрати ефективну систему моніторингу особистісного приросту. Дитиноцентризм визначає дитину найвищою цінністю, її розвиток, врахування потреб, можливостей, особливостей є метою педагогічної взаємодії. В умовах воєнного стану особливого значення набувають психологічна та емоційна підтримка учнів, навчання правил поведінки в умовах ризиків, адаптація та підтримка дітей – ВПО, розвиток критичного мислення, медіаграмотності, національно-патріотичне виховання. Ключовим внутрішнім викликом духовної безпеки нації виступає національна самоідентифікація, яка втілюється у почуттях-цінностях «я –українець», «ми-українці» [1.4].

Важливою умовою успішного процесу виховання є координація зусиль і співпраця учасників виховної взаємодії. Варто відійти від уніфікованих програм виховання, сумісно розробляти дієвий і реалістичний зміст виховання, який базуються на врахуванні регіональних особливостей, запитів батьків та дітей. Лише 17% опитаних вчителів брали участь у розробленні шкільної програми виховання, винними у проблемах виховання більшість учителів назвали сім'ю, частина громаду, позашкільля, як і школу не зазначив жоден учасник анкетування. Вчителі усвідомлюють необхідність координації зусиль із сім'єю та громадою, проте часто реальні кроки залежать від освітніх та громадських управлінців. Виховання дітей не можна перекладати лише на школу, хоча така практика взаємних звинувачень у проблемах виховання

стала звичною в суспільстві. 34% вчителів ефективною формою взаємодії із сім'єю вважають участь батьків у організації виховних справ, 18% участь в органах самоврядування, сумісне відвідання концертів, змагань, заходів зазначили 16% учителів. Перевагу індивідуальному спілкуванню з батьками надають 25% педагогів. Отже, розроблення та ухвалення спільно з батьками і громадою програми виховання, яка базується на цінностях, стимулювання дитячої ініціативи, створення атмосфери свободи, довіри, поваги та безпеки, формування цінностей через конкретні дії основа сучасного ефективного виховного процесу. Важливим є і створення всеохоплюючого виховного простору (дома, школа, позашкільця), особистий приклад значимих для дитини дорослих батьків, учителів, мешканців громади.

Сучасний виховний процес повинен базуватись на аксіологічному, особистісно орієнтованому, компетентнісному, інтегративному, середовищному, діяльнісному, нейропсихологічному підходах. Така єдність підходів дає змогу визначити систему цінностей як складову ключових компетентностей, які планується формувати, враховувати потреби, інтереси, досвід, особливості розвитку дитини; інтегрувати завдання виховання в цілісний освітній процес шляхом визначення виховного потенціалу змісту навчального матеріалу, організації взаємодії учнів, власного прикладу вчителя; забезпечувати суб'єктну позицію, агентність здобувачів освіти, моделювати стимулююче, безпечне виховне середовище; враховувати вікові особливості учнів, механізми формування цінностей, умінь, навичок, звичок; академічна свобода вчителя буде полягати в адаптації теоретичних засад до особливостей конкретної школи, класу, учнів, максимальній персоналізації педагогічної взаємодії. Важливим є усвідомлення педагогічними працівниками сутності і особливостей процесу виховання як присвоєння дитиною норм, правил, цінностей, розуміння власної ролі посередника між надбаннями суспільства і дитиною, що полягає у відборі змісту і ефективних механізмів переводу зовнішніх вимог у внутрішній план. Традиційна класифікація методів виховання формування свідомості особистості, організації діяльності і формування досвіду громадянської поведінки, стимулювання і самовиховання містить чітку послідовність, алгоритм дій вчителя: розкрити норми, цінності, правила, сформулювати позитивне ставлення до них; власним прикладом демонструвати привабливість позитивної поведінки, вправляти учнів у правильній поведінці, стимулювати, закріплювати позитивні вчинки та гальмувати негативні; перевести виховання як зовнішню взаємодію у потребу самовдосконалення. Тобто, ефективність виховного процесу буде залежати від єдності функціонування інтелектуальної, емо-

ційно-почуттєвої та діяльнісної (поведінкової) сфер особистості. Використання вчителем привабливих, природовідповідних форм виховання, які стимулюють активність, власний вибір дитини, є важливою вимогою до організації виховного процесу. Проте, аналіз засвідчує, що в практичній діяльності переважають інформаційні форми виховання, особливо при організації дистанційного навчання, виховний ефект яких надто низький. Плануючи виховний процес, вчителі орієнтуються, в основному, на дати календаря, і цьому є логічне пояснення, бо у методичних рекомендаціях до планування виховного процесу рекомендовано 47 пам'ятних дат; менша питома вага тематичних тижнів (толерантності, інженерний, профорієнтаційний); насторожує, що низький відсоток опитаних педагогічних працівників зазначили форми національно-патріотичного виховання («Книга пам'яті», листи і подарунки військовим, благодійні ярмарки); волонтерська діяльність, навіть із врахуванням вікових можливостей учнів, на жаль, не стала актуальним напрямом. Ефективними формами національно-патріотичного виховання молодших школярів є: бесіди, розповіді, диспути про Захисників України, читання та обговорення творів, казок, їх інсценізація, змагання, конкурси, вікторини про рідне місто, село, країну; зустрічі із воїнами, виставки, творчі роботи, волонтерська діяльність, квести, проєкти, ігри, подорожі, екскурсії. походи, свята, фестивалі, благодійні ярмарки. Залучення учнів до таких форм виховання сприятиме усвідомленню їх внеску в спільну справу боротьби з ворогом. Рекомендовані програмою «НУШ: у поступі до цінностей» форми виховання для учнів початкової школи використовуються вчителями епізодично, не прослідковується наступність, система у їх застосуванні. Форми виховання повинні відповідати віковим особливостям вихованців, бути привабливими, значущими, стимулювати бажання і потребу власної діяльності. Варто зазначити, що вчителі мають у своєму арсеналі набір сучасних технологій виховання: переважає проєктна технологія, інформаційно-комунікативні, ігрові, колективних творчих справ, створення ситуації успіху, здоров'язбережувальні, формування критичного мислення. Проте зазначимо, що використання проєктної технології більше пов'язано із інтегрованим курсом ЯДС досліді, спостереження, самостійне вирощування рослин. Ніхто із опитаних вчителів не зазначив використання технологій проєктивного життєтворення, збагаченого виховного простору, педагогічної підтримки та супроводу. Низький відсоток використання вчителями тренінгів, особистісно орієнтованих технологій, впровадження педагогіки партнерства. Простежується невідповідність між декларуванням мети, завдань Нової української школи і наявністю ефективних інструментів їх досягнення.

Завдання і, особливо, результати виховання, особистісного приросту учнів ще не стали актуальними в практиці роботи шкіл, переважає напрям оволодіння знаннями, вміннями, надолуження навчальних втрат. Акцентуємо увагу, що формування ціннісного ставлення до навчання, інтелектуальної праці, наскрізних умінь є факторами і умовами успішного освітнього процесу.

Визначаючи умови ефективного виховання, вчителі називають, перш за все, створення сприятливої психологічної атмосфери, забезпечення безпеки і захищеності, турботу про емоційне благополуччя учнів. У арсеналі вчителів такі технології і методи як ранкове коло, використання колективних ігор, «колесо настрою», «комплімент по колу», «крісло автора», робота в парах і групах, створення ситуації успіху, використання елементів арт-терапії, екран настрою, техніки дихання, заземлення, розслаблення, рефлексія (емоційного стану, результатів навчання, власного успіху). Щоденні рутини та ритуали сприяють позитивному емоційному стану учнів, формують доброзичливу турботливу атмосферу, розвивають емоційний інтелект. Умовами успішного виховання вчителі зазначають також відповідність форм виховання віку учнів, зв'язок із їх потребами, життям, вплив на емоційно-почуттєву сферу вихованців, врахування можливості участі учнів у підготовці та проведенні форм виховання, забезпечення активності і самостійності школярів, розподіл обов'язків, взаємодія під час підготовки, підготовка необхідних засобів та приміщення. Знову спостерігається розбіжність у висвітленні теоретичних засад у вихованні, які сприяють його ефективності, та реальному стані речей, коли учні залишаються у позиції пасивного споживача інформації, без реальних справ і вправлення у правильній поведінці. Виховання поза діяльністю неможливе, відсутність реальних суспільно корисних справ у наших закладах освіти, ігнорування напряму трудового виховання є однією із причин тих проблем, які маємо сьогодні. Спільна, суспільно значуща діяльність є дієвим механізмом соціалізації особистості, формування цінностей, ставлень, рис характеру, умінь взаємодіяти, розуміти і приймати особливості іншої людини.

На нашу думку, однією із причин неефективності виховного процесу є недосконалість і неузгодженість нормативно-правова база щодо проектування і здійснення виховного процесу. Вчителям складно вичленити у тій великій кількості законів, постанов, програм, рекомендацій і необхідності звітності за їх виконання прості і зрозумілі завдання, шляхи їх реалізації. «Педагогіка заходів», часто далека від дітей, їх проблем, потреб, життя ще переважає у практиці роботи. Відсутня узгодженість у визначенні мети і завдань виховання у державних інституціях, часто документи,

що приймаються, ідуть всупереч концептуальним засадам Нової української школи, вимагають не академічної свободи і творчості вчителя, а безумовного виконання рекомендацій. Саме тому, вважаємо, що розроблення регіональних програм виховання за участю педагогічних працівників, батьків, громади із врахуванням потреб і інтересів дітей є ефективним і дієвим підґрунтям організації виховного процесу.

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що нагальна увага до проблем виховання, орієнтація на розвиток вільної особистості в освітньому процесі, побудова дитиноцентричної педагогічної взаємодії є актуальними, сприяють виконанню мети Нової української школи. Потребує удосконалення нормативно-правова база, що визначає організацію виховного процесу, цілеспрямована робота закладів освіти, батьків, громади із розроблення регіональних програм виховання. В умовах сьогодення пріоритетними залишаються напрями національно-патріотичного виховання, впровадження в практику роботи сучасних виховних технологій, залучення учнів до планування і реалізації стратегій життєтворчості. Перспективами подальших досліджень є обґрунтування змісту та методів моніторингу особистісного розвитку здобувачів освіти.

Список використаної літератури:

1. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. 40 с. URL: <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/>
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja za zag.reed. H.M.Bіbіk. Київ Літера ЛТД, 2018. 160 с.
3. Щесіхін Р. Ціннісні орієнтири сучасної української школи: Київ, 2019. 63 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentasia-Roman-Stesichin.pdf>
4. Про методичні рекомендації щодо організації виховного процесу в закладах освіти. (Лист Міністерства освіти і науки України від 19 листопада 2024 р., № 1/21639-24) URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-metodychni-rekomendatsii-shchodo-orhanizatsii-vykhovnoho-protsesu-v-zakladakh-osvity>
5. Бех І. Д. Особистість у сязві духовності: монографія І. Д. Бех. Київ Чернівці «Букрек», 2021. 244 с.
6. Нова українська школа: формування у молодших школярів навичок конструктивного спілкування: навч.-метод. посіб. Т.М. Костенко, К.С.Довгопола. Харків Вид-во «Ранок», 2021. 176 с.
7. Навчальне співробітництво на уроках в початкових класах: робота в парах і групах: навчально-методичний посібник Стукаленко О.П., Тіхонова Н.Г. Кропивницький: комунальний заклад «Кіровоградський обласний інсти-

- тут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», 2024. 52 с.
8. Нова українська школа: формування соціальної компетентності учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Лоліта Малініна. Київ Грамота, 2021. 72 с.
 9. Методичний путівник класного керівника Нової української школи: збірник методичних матеріалів А. Дубяга, О. Золотар; за заг. ред. А. Дубяги. Краматорськ Відділ інформаційно-видавничої діяльності, 2021. 44 с.
 10. Гончаренко С. Український педагогічний словник С.У.Гончаренко. Київ «Либідь», 1997. 366 с.
 11. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII «Про освіту». URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/>
 12. Закон України від 16.01.2020 № 463-IX «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-N-463-ix-pro-povnu-zagalnu/>
 13. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України та визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 (Наказ МОН від 06.06.2022 № 527). URL: <https://surl.li/kqeoxxb>
 14. Про Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України. (Наказ міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 31.10.2011 № 1243). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1243736-11#Text>

Melnyk O. The Organization of the Educational Process in the New Ukrainian Primary School Amid Current Realities

This article addresses the challenges of organizing the educational process under the conditions and realities of the present day. The transition to forced distance learning, initially caused by the COVID-19 pandemic and subsequently by martial law, along with a reduction in social interactions and direct communication between teachers and students, as well as among students themselves, has led not only to academic losses but also to a decline in the quality of transversal skill development. These include collaboration, initiative, responsibility, decision-making, accountability, and emotional intelligence.

The study highlights the main challenges in upbringing identified by educators through surveys. Among them are students' complex psycho-emotional states, excessive dependence on gadgets, infantilism, permissiveness in behavior, aggression, low levels of empathy, and consumerist mindset, among others. The causes of these issues are attributed to the devaluation of educational values in society, the predominance of an "event-based pedagogy," students' lack of engagement in school life, the absence of regional education programs, poor cooperation among educational institutions, parents, and communities, and an underdeveloped legal and regulatory framework for distance learning and education.

The article aims to analyze, from a systems approach perspective, the essence and characteristics of the education process and to identify the conditions for its effectiveness. It examines various interpretations of the goals and objectives of education found in normative documents and emphasizes the specific features of building a continuous educational process within the New Ukrainian School framework, with a focus on achieving the overarching goal: the formation of an individual as a personality, patriot, and innovator.

The foundation of education based on child-centered principles is the personality of the child. This includes building subject-subject relationships, employing age-appropriate active forms of upbringing particularly in the domain of national-patriotic education and applying technologies that stimulate students' self-activity and engagement in life.

The article underlines the need to develop regional upbringing programs, foster partnership-based cooperation among all social institutions, influence the intellectual, emotional, and behavioral spheres of the individual, address students' needs, interests, and experiences, and implement effective mechanisms for personal development.

Key words: *upbringing process, goal, objectives, content, methods, educational technologies, approaches to organizing the educational process, conditions for educational effectiveness.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.11>**T. S. Pavlova**

Applicant for a degree outside of PhD studies, specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences,
Researcher at the O. Ya. Savchenko Department of Primary Education,
Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

DIDACTIC CONDITIONS FOR ENSURING CONTINUITY IN THE FORMATION OF STUDENTS' ECOLOGICAL COMPETENCE IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article addresses the issue of ensuring continuity in the formation of ecological competence among primary and lower secondary school students, which is one of the key tasks within the framework of the New Ukrainian School Concept. The relevance of the study is driven by the need to prepare the younger generation for conscious and responsible interaction with the environment, the ability to assess the consequences of their own actions, to make environmentally sound decisions in everyday life, and to participate in solving contemporary global and local environmental challenges. It is emphasized that ensuring continuity between educational stages is viewed as a key factor that guarantees the integrity of the educational process, prevents fragmentation of knowledge and duplication of content, promotes the gradual increase in complexity of learning materials, knowledge integration, the formation of ecological values, and the acquisition of practical experience in environmental protection activities.

Theoretical analysis of pedagogical literature and current educational standards made it possible to identify a set of didactic conditions that determine the effectiveness of forming students' ecological competence, namely: the development of a motivational and value-based attitude toward nature as the foundation of ecological consciousness; purposeful integration of environmental issues into educational content to ensure the interdisciplinary nature of learning; ensuring conceptual continuity and gradual complication of ecological content at different levels of education; organizing students' learning activities through their engagement in ecologically oriented practical tasks and project-based learning; and fostering reflective and evaluative ecological activities among students, which cultivates the ability for self-analysis, peer evaluation, and responsible attitudes toward learning outcomes.

The proposed didactic guidelines can be used to enhance curricula, develop textbooks and methodological resources, and prepare teachers to implement environmentally oriented educational practices that respond to the current challenges of sustainable development and ensure continuity between primary and lower secondary education.

Key words: primary education, lower secondary education, New Ukrainian School Concept, ecological education, natural science education, project activities.

Problem Statement. The requirements for mandatory learning outcomes specified in the State Standard of Primary Education (2018) and the State Standard of Basic Secondary Education (2020) confirm that the formation of ecological competence is one of the key tasks enshrined in the Concept of the New Ukrainian School [1]. This priority fully aligns with international educational trends, according to which "curricula around the world should include a strong foundation for addressing environmental issues to educate future citizens capable of responding to contemporary challenges" [2].

Such an approach highlights the global significance of environmental education and underscores the importance of its high-quality implementation in national pedagogical practices. This concerns not only the acquisition of knowledge about the interaction between humans and nature, but also the formation of value-based attitudes toward the environment, the development of skills, and readiness to act in an

environmentally responsible manner in both everyday and non-standard life situations.

At the same time, the effectiveness of this process directly depends on ensuring continuity between primary and basic secondary education. Continuity guarantees the consistency, coherence, and progression of educational influences, contributing to the integrity and gradual development of ecological competence.

In this context, particular importance is attached to identifying and scientifically substantiating the didactic conditions that ensure the effectiveness of forming the ecological competence of students in general secondary education institutions.

Analysis of Recent Research and Publications.

The issue under study has been examined from theoretical-historical, methodological, psychological, and didactic-methodological perspectives. The historical origins of the idea of continuity can be traced in the works of V. Vernadskyi, J. Comenius, J. Pestalozzi,

S. Rusova, V. Sukhomlynskyi, and K. Ushynskyi. Theoretical foundations for school education in the contemporary period are elaborated in the works of R. Hurevych, O. Dubynchuk, T. Palko, T. Pushkarova, O. Savchenko, S. Sovhira, O. Topuzov, and others, where the role and place of continuity in educational theories and reform practices are outlined.

In the theoretical-didactic dimension, T. Pushkarova and O. Topuzov interpret continuity as a general didactic principle and, concurrently, as a manifestation of the principles of systematicity and sequence: new knowledge is integrated with existing experience, while previously acquired material is comprehended at a higher level. The authors distinguish two interrelated groups of functions of the principle: methodological (theoretical foundations of process organization) and regulative (practical aspects of implementation) [3, p. 27].

A number of studies (N. Bibik, O. Vashulenko, K. Horash, I. Zharkova, V. Matiyash, T. Palko, N. Ratushniak) highlight the uneven pace and quality of content acquisition in relation to competence-oriented outcomes. Attention is drawn to such problems as inconsistency of content and outcomes between educational levels, duplication of knowledge, and overloading with secondary information. These works emphasize the need for horizontal and vertical coherence, rational distribution of workload, and harmonization of assessment procedures [4, p. 66].

Recent publications have increased attention to the management of students' ecological competence formation. While numerous studies focus on its content and methods, issues of continuity and the alignment of approaches across educational levels remain insufficiently addressed, as noted by N. Ratushniak, I. Zharkova, and V. Matiyash. These gaps hinder the development of a holistic, activity-oriented learner perspective [5].

T. Palko regards the principle of continuity in competence formation, including ecological competence, as a fundamental basis of the learning process. This principle entails a sequential and systematic presentation of material with gradually increasing complexity; coherence of content and methodological approaches across educational stages; alignment of material scope between preschool, primary, and lower secondary education; integration of new knowledge with previously acquired knowledge; and the use of methods appropriate to students' age-related characteristics. [6, p. 393].

In primary school, there is a gradual increase in cognitive complexity and the development of partial concepts that form the foundation of ecological relationships with the environment [4, p. 66]. According to the State Standard of Primary Education (2018), students acquire an understanding of cause-and-effect, spatial, and temporal relationships, recognize the dependence of the quality of life on environ-

mental conditions, and are encouraged to contribute to its improvement through concrete activities. Psychological data also indicate age-specific differences in perception: younger students gradually shift from prioritizing color to more precise recognition of shape; by the age of 8-9, they can consciously set goals for observation [7, p. 132].

It is also appropriate to consider modern concepts of primary education outlined by O. Onoprienko, which correspond both to the age-specific characteristics of younger students and the requirements of the New Ukrainian School Concept. Among them are the concept of age-appropriate learning, which ensures a harmonious connection between content, methods, and the level of a child's cognitive and emotional development; the concept of play-based learning, which is especially important for students in grades 1-2, where playing remains the leading type of activity; the concept of learning through activity, which involves active acquisition of knowledge through practical tasks and research; the concept of inquiry-based learning, which resonates with the ideas of STEM education and stimulates children to ask questions and seek answers independently; and the concept of integrated learning, which contributes to the formation of a holistic worldview and the development of interdisciplinary connections [8, p. 97].

In grades 5–6, which are legally defined as the adaptation cycle [9], researchers Zh. Bilyk, T. Zasiukina, H. Lashevskaya, and V. Yatsenko emphasize a shift in the very understanding of "learning": students "learn how to learn," acquire strategies for gaining knowledge, and begin to perceive education as a space for personal self-development [10].

In relation to the formation of ecological competence, scholars and practitioners, as noted by I. Konovalchuk, are unanimous about the necessity of specially organized learning that incorporates both the ecological orientation and the integration of content across all subjects [11, p. 22].

Thus, the analysis of recent studies confirms the complex nature of the issue of continuity in developing ecological competence. Within the framework of the New Ukrainian School Concept, the coordination of content, forms, and teaching methods between primary and basic secondary education becomes particularly significant. Such alignment ensures the continuity of educational outcomes and prevents the fragmentation of ecological knowledge, skills, and value orientations.

The **aim of the article** is to theoretically substantiate and identify the didactic conditions necessary to ensure continuity in the formation of students' ecological competence in general secondary education institutions, as well as to reveal their content and significance for harmonizing the content, forms, and methods of teaching between primary and basic sec-

ondary education in the context of implementing the New Ukrainian School Concept.

Presentation of the Main Material. Theoretical generalizations of scientific approaches and practical solutions provide grounds to assert that in contemporary pedagogical science, the issue of defining didactic conditions for ensuring continuity in the formation of competences is regarded as a leading one in maintaining the integrity and coherence of the educational process at adjacent levels. Its relevance is determined by the necessity of building stable logical connections between stages of education, which prevents the fragmentation of knowledge and ensures the sustainable development of key skills and value orientations.

In scholarly literature, the concept of “didactic conditions” has been interpreted in various ways. For example, O. Malykhin defines them as a structural and functional unity of resources, methods, and initial principles, the creation and implementation of which optimize the educational process, highlighting their strategic role as a tool of pedagogical management. [12]. T. Halatiuk interprets didactic conditions as learning circumstances that are formed as a result of the purposeful selection and application of content, methodological, and organizational components [13]. A similar position is shared by T. Bondarenko, who emphasizes their dynamic nature and dependence on social challenges and pedagogical tasks [14].

A philosophical interpretation is provided by L. Peretiaha, who defines didactic conditions as the necessary circumstances without which learning cannot occur or progress [15, p. 182]. The theoretical dimension is developed by N. Rudicheva, who emphasizes the influence of a constructed set of circumstances that, through the application of effective methods and techniques, stimulates the activity of each student [16].

H. Kushnir interprets them as specially designed learning procedures that enable the resolution of a particular class of educational tasks through the creation of pedagogical situations [17, p. 164].

From the standpoint of primary education, O. Savchenko emphasizes the inseparable link between didactic conditions and methodological support (curricula, programs, textbooks, and teaching aids), as well as their relation to the implementation of didactic regularities and principles [18, p. 106]. In the context of science education, L. Rybalko elaborates on didactic conditions through the principle of continuity, which presupposes sequence and systematicity in the development of curricula and textbooks, a logical progression of content complexity, and consistency across the stages of the teaching and learning process [19, p. 274].

Accordingly, the effectiveness of forming students' ecological competence during the transition from primary to lower secondary school directly depends

on the identification and implementation of a set of didactic conditions that ensure the content-related, organizational, and methodological coherence of the educational process.

An analysis of research on the didactics of general secondary education, combined with a synthesis of scholarly approaches and perspectives, allows didactic conditions of continuity in the formation of ecological competence to be defined as purposefully selected and scientifically grounded components of content, methods, forms, and learning tools that collectively create favorable circumstances for achieving ecological education outcomes at adjacent levels. This provided the basis for distinguishing the key didactic conditions for ensuring continuity, namely:

- fostering a motivational and value-based attitude toward nature;

- purposefully integrating environmental issues into educational content;

- ensuring conceptual continuity of ecological concepts across primary and lower secondary education;

- organizing students' learning activities with their engagement in practical ecological work and the development of educational projects;

- fostering students' reflective and evaluative engagement with ecological issues.

Scholarly research emphasizes that the development of sustainable motivation for learning and inquiry is facilitated by a system of interrelated conditions. O. Savchenko, in particular, underscores the importance of employing emotionally rich content, creating a supportive environment, encouraging self-development, and fostering a responsible attitude toward learning [18, p. 238].

These provisions form the methodological basis of ecological education, as they ensure the transition from knowledge about nature to the development of a personal attitude toward it.

According to V. Rohoza, value-oriented ecological education entails transferring scientific knowledge about nature into the sphere of emotions and values, thereby fostering ecocentric orientations and harmonizing the “human-nature” relationship [20, p. 49]. Research by K. Mahrlamova confirms that the effectiveness of cultivating value-based attitudes is achievable only through the interaction of cognitive, motivational, and activity-oriented components [21]. I. Konovalchuk links this process to the formation of ecocentric thinking and an environmentally responsible way of life [11, p. 21].

At the primary school stage, this task is of particular importance, as children exhibit heightened emotional sensitivity. For this reason, as emphasized by K. Shevchuk and O. Tyron, an emotional and value-based attitude toward nature represents the most natural pathway to the formation of ecological values [22]. O. Malykhin and I. Lipchevska point out that this process is enhanced by interactive methods, the anal-

ysis of moral choice situations, educational games, and reflective practices [23, p. 106]. Additional importance is attached to the emotive qualities of educational materials, as they foster cognitive interest and help sustain students' engagement [24, p. 124].

Consequently, the development of a motivational and value-based attitude toward nature emerges as an essential condition for ensuring continuity in the formation of ecological competence, which integrates knowledge, practical actions, and students' personal orientations.

The purposeful integration of environmental issues into the content of primary and lower secondary education has a clear normative foundation established in the State Standard of Primary Education (2018) and the State Standard of Basic Secondary Education (2020). In these standards, ecological competence is defined as a component of key competences and as a cross-cutting line of learning, which ensures continuity across educational cycles and subject domains. A comparative review of the standards has demonstrated the consistency of requirements concerning the formation of a value-based attitude toward nature, the acquisition of knowledge about the environment, and the development of skills for ecologically appropriate behavior; therefore, further emphasis is placed on specific pathways and means of integration.

Within the framework of the New Ukrainian School reform, two model curricula for grades 1–4 were developed in accordance with the 2018 Standard: one under the guidance of O. Savchenko and the other under the guidance of R. Shyian. In both cases, the integrated course *I Explore the World* occupies a central place in fostering the ecological competence of younger students [25].

At the level of basic secondary education (grades 5–6), the Model Curriculum [26] provides for variable integrated courses in the natural science field: *Exploring Nature*, *The Environment*, and *Natural Sciences* [27, p. 120]. A content analysis of the model curricula reveals shared trajectories of integration, including the embedding of ecological content across topics, the combining of knowledge about interrelations in nature with value orientations, and the prioritizing of inquiry-based, project-based, field, and reflective practices.

Thus, such a configuration ensures continuity: from mastering basic concepts and rules to developing systemic ecological thinking, practical actions, and value-driven decision-making.

Content continuity in the State Standard of Primary Education (2018) and the State Standard of Basic Secondary Education (2020) is ensured through the alignment of leading modes of learning activity (observation, inquiry, modeling, data interpretation, concluding) and the preservation of links with the integrated course *I Explore the World* in grades 5–9, implemented through inquiry- and activity-based methods [28].

A key factor, as emphasized by N. Pustovit, O. Prutsakova, L. Rudenko, and O. Kolonkova, is the ecological orientation of content on an interdisciplinary basis [29, p. 50]. Research by S. Naumenko demonstrates that the model curricula of integrated courses for grades 5–6 (2021) foster continuity between primary and basic secondary education and provide a foundation for the subsequent study of individual natural science subjects [30].

According to O. Kovshar, the didactically important factors include: thematic coherence (without duplication, with expansion and deepening of content); the gradual complication of concepts (from basic notions in grade 4 to ecosystems, environmental factors, and anthropogenic impacts in grades 5–6); the organization of independent work; clear requirements for achievement levels; and the optimal selection of methods and forms of presenting new material [31].

Thus, content alignment and gradual progression shape a coherent trajectory for the development of ecological competence: from initial concepts and rules to systemic ecological thinking, research experience, and responsible behavior.

The organization of students' learning activities in the context of ecological competence formation involves not only engaging them in environmental protection practices but also creating a supportive educational environment and coordinating the work of teachers across different levels of education. As K. Horash notes, this requires consideration of the age-specific characteristics of fifth-grade pupils and their prior learning experience in the updated primary school environment; preparing lower secondary teachers to ensure continuity (maintaining familiar ways of presenting material, feedback methods, and positive features of the student collective); and establishing a research-based platform for communication between primary and secondary school teachers in the process of curriculum design and solving pedagogical tasks [32].

This aligns with the perspective of I. Konovalchuk, who emphasizes the importance of effective educational technologies. Experience in implementation shows that one of the most productive technologies for creating learning conditions that approximate real-life contexts is the project method. It entails specially organized, staged, collective-group, and independent activities of students, directed toward investigating a specific ecological problem and developing a project for its practical solution [11, p. 23].

Researcher O. Onopriienko further specifies the significance of project-based activities, highlighting their functions in school practice: the development of general learning skills (organizational, informational, cognitive, and evaluative), which constitute the foundation of key competencies; the cultivation of the ability to formulate goals and direct activities toward achieving results; and the involvement of students in

solving intellectual or practical problems that are relevant to them [33, p. 8].

According to N. Bordiuh, project-based learning in lower secondary school ensures interdisciplinarity (combining natural science, social, and technological components) and facilitates the shift from the mere acquisition of facts to the development of ecological awareness and civic responsibility [34].

The organization of students' learning activities through engagement in environmentally oriented practical work and the creation of educational projects presupposes the provision of conditions approximating real-life situations. As emphasized by V. Koval, O. Kysla, and T. Vasiutina, students' activities in the school environment, particularly those related to the care of natural objects, promote the integration of knowledge and practice and foster the holistic development of the individual. Under such conditions, opportunities arise for active cognitive activity, experimentation, and systematic observation of natural phenomena. This enables students to appreciate the value and beauty of the surrounding world, cultivates healthy lifestyle habits through direct interaction with nature, and contributes to the formation of environmentally responsible behavior [35, p. 234].

Thus, the organization of students' learning activities that involve environmentally oriented practical work and project creation ensures the integration of knowledge, skills, and values, fosters critical thinking, and provides experience in responsible interaction with the environment. Continuity is achieved through alignment of learning environments and teaching methods across different levels of education, as well as through the systematic implementation of project-based learning, the effectiveness of which is confirmed by research findings.

The learner's reflective stance is regarded as a specific instrumental mode of organizing learning: it enables the comprehension of the quality of one's own activity, the awareness of learning conditions and resources, and the development of self-analysis and self-assessment skills (T. Kravchyna, M. Marusynets, O. Onoprienko, T. Opaliuk, O. Pometun, O. Savchenko). In M. Marusynets's interpretation, reflection integrates thinking, volitional qualities, and emotional states and is manifested in actions [36]. O. Savchenko defines reflection as the capacity for self-knowledge and the analysis of one's actions and motives in relation to socially significant values and interaction with the environment [37, p. 496]. According to T. Opaliuk, reflection reveals the individual's ability to clarify self-perceptions and adjust behavior depending on how it is perceived by others; in this sense, it is closely related to self-reflection, which functions as a mechanism of self-development and moral improvement [38]. Generalized conclusions indicate that reflection supports the learner-centered orientation of education,

the individualization of learning, and the unfolding of each student's potential [39].

According to O. Pometun, the implementation of reflection in the classroom should occur in stages: the suspension of pre-reflective activity; the reconstruction of the sequence of actions performed; the examination of this sequence against the criteria of effectiveness and task relevance; and the formulation of reflective outcomes from subject-specific insights to hypotheses concerning further actions [40, p. 9]. As O. Onoprienko emphasizes, students acquire self-reflection skills through analysis, monitoring, evaluation, and adjustment of their own learning outcomes and processes. Effective tools for summative reflection include comprehensive assessment tasks, tests, reflective journals, achievement portfolios, creative student books, public project defenses, and computer-based presentations [41, p. 178].

As a specific instrumental mode of organizing learning, the reflective stance enables learners to consider not only the quality of their own activity but also the provision of resources within the educational process. Self-analysis is most actively manifested in relation to the results of one's activity and, consequently, to learning achievements [42, p. 145].

Thus, reflective and evaluative activity functions not only as a mechanism for recording the level of ecological competence formation but also as an active factor in its growth: through self-knowledge, critical analysis of one's own actions, and purposeful self-improvement, students gradually transition from the reproduction of knowledge to conscious and responsible ecological behavior.

The conducted analysis demonstrates that ensuring continuity in the formation of students' ecological competence is a systemic task that requires coordinated solutions across objectives, content, methods, forms, and assessment. In practice, this involves collaboration among teachers at different educational levels, the use of integrated courses, and the implementation of flexible model curricula.

Conclusions and recommendations. The findings of the study indicate that continuity between primary and lower secondary education is a key factor in the effective development of students' ecological competence. The identified didactic conditions ensure the coherence and systematicity of the educational process, support the integration of knowledge, skills, and values, and cultivate students' readiness for responsible interaction with the natural environment and active engagement in its preservation.

The content of the identified conditions encompasses motivational-value, cognitive, activity-oriented, and personal-reflective dimensions, which, in their interrelation, form a foundation for the sustainable development of ecological competence at the stages of primary and lower secondary education.

The proposed set of didactic conditions may serve as a methodological basis for designing an educational process that ensures logical, substantive, and methodological continuity while enhancing the effectiveness of ecological education.

Future research should focus on operationalizing these conditions through clearly defined criteria and indicators of ecological competence, as well as on developing and validating diagnostic tools to monitor the progression of competence development among students in general secondary education institutions.

References:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти: рішення Колегії МОН України від 27 жовт. 2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Environment Scale Added to TIMSS 2019 International Database. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), 2021. URL: <https://www.iea.nl/news-events/news/environment-scale-added-timss-2019-international-database-0>
3. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2019. 304 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/integra_dial_2019.pdf
4. Бібік Н., Павлова Т. Особливості навчання в 4 класі інтегрованого курсу «Я досліджую світ». У: *Організація освітнього процесу в початковій школі: методичні рекомендації. Орієнтовні календарно-тематичні плани. 4 клас*. Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 66–71. 148 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728991/1/Organization_of_educational_proces_PRINT-66-71.pdf
5. Ратушняк Н. О., Жаркова І. І., Матіяш В. В. Наступність у формуванні еколого-краєзнавчої компетентності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Теорія і методика виховання*. 2025. № 1. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15254905>
6. Палько Т. В. Неперервність і наступність освітньої моделі навчання у реалізації концепції НУШ. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2022. № 13(18). С. 386–396. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-13\(18\)-386-396](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-13(18)-386-396)
7. Скрипченко Л. В., Кривов'яз О. І., Скрипченко Л. О. Атлас з психології навчання та дидактики: навч. посіб. для студентів пед. ін-тів, військових і пед. уч-щ. Київ, 1995. 152 с.
8. Онопрієнко О. В. Сучасні концепції початкового навчання у вітчизняному контексті. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 06–07 червня 2024 р.). Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2024. С. 97–100. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742547/>
9. Кабінет Міністрів України. Державний стандарт базової середньої освіти: затверджено постановою КМУ від 30 вересня 2020 р. № 898. *Офіційний вісник України*. 2020. № 80. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>
10. Міністерство освіти і науки України. Модельна навчальна програма «Природничі науки. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти Ж. Білик, Т. Засєкіна, Г. Лашевська, В. Яценко. Рекомендовано МОН України (наказ від 12.07.2021 № 795). Київ: МОН України, 2021.
11. Коновальчук І. Теоретичні й технологічні аспекти формування екологічної компетентності молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2016. № 5(136). С. 20–24. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/29126/1/1%201.pdf>
12. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці. Педагогіка*. 2013. Т. 215, № 203. С. 11–14. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2013/215-203-2.pdf>
13. Галатюк Т. Дидактичні умови формування методологічної культури учнів у процесі навчання фізики. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. № 7. С. 96–101. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/NZ-PMFMTO/article/view/610/0>
14. Бондаренко Т. Дидактичні умови застосування інтернет-технологій в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. № 25. С. 25–30. URL: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223179>
15. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2009. № 1. С. 182–187. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/1/68.pdf>
16. Рудічева Н. К. Дидактичні умови формування аксіологічної компетентності учнів молодшого шкільного віку (теоретичний аспект). *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 2. С. 37–44. URL: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-5>
17. Кушнір Г. Л. Застосування поняття «дидактичні умови» при формуванні краєзнавчо-туристич-

- них знань студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. № 21(31). С. 164–167. URL: <https://enpuihb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f1af95b5-72b3-4a7d-9263-4e69a8385a5e/content>
18. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищих навч. закладів. Київ: Грамота, 2013. 504 с.
 19. Рибалко Л. М. Дидактичні основи навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2015. 650 с.
 20. Рогоза В. В. Практикум з питань формування екологічних цінностей у майбутніх учителів природничих наук у процесі професійної підготовки: навч.-метод. посіб. Рівне: Волинські обереги, 2020. 200 с.
 21. Магрламова К. Г. Виховання в учнів ціннісного ставлення до природи як складової природоохоронної роботи в основній школі: дис. ... канд. пед. наук. Київ: Ін-т проблем виховання НАПН України, 2010. 24 с.
 22. Шевчук К., Тирон О. Особливості розвитку у молодших школярів ціннісного ставлення до природи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 3. С. 170–179. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2021.241766>
 23. Малихін О. В., Ліпчевська І. Л. Розвиток емоційного інтелекту учнів під час навчання природничо-математичних предметів у ліцеї. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи*: зб. тез доп. VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 22–23 травня 2025 р.). Київ, 2025. С. 106–109.
 24. Павлова Т. Емоціогенні характеристики підручника з інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць ред. кол.; гол. ред. О. М. Топузов. Київ: Педагогічна думка, 2023. № 30. С. 122–133. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-122-133>
 25. Міністерство освіти і науки України. Навчальні програми для 1–4 класів. *Програми Нової української школи*. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv>
 26. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти: наказ від 19.02.2021 № 235 (поточна ред. від 09.08.2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-21#Text>
 27. Засекіна Т., Рудич М. Організація освітнього процесу в 5–6 класах за природничою освітньою галуззю. У: *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку 2023–2024 н. р.*: методичні рекомендації за заг. ред. О. Топузова, Т. Засекіної. [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка, 2023. 192 с. URL: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-737-4-2023-192>
 28. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 н. р. Лист МОН № 1/9530-22 від 19.08.2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2022/08/20/01/Dodatok.7.predmety.pryrodnychoyi.osvitnoyi.haluzi.20.08.2022.pdf>
 29. Пустовіт Н. А., Пруцакова О. Л., Руденко Л. Д., Колонькова О. О. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник. Київ: Педагогічна думка, 2008. 64 с.
 30. Наumenко С. О. Наступність початкової та базової природничої освіти як умова розбудови Нової української школи. *Problems of the modern textbook*. 2021. № 27. С. 144–160. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-144-160>
 31. Ковшар О. Роль принципів наступності і перспективності в організації безперервної освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. № 1(50). С. 176–185. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/268532473.pdf>
 32. Гораш К. В. Підготовка вчителів до забезпечення наступності у впровадженні реформ: початкова школа гімназія. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. 2021. № 1(43). URL: https://lib.iitta.gov.ua/725820/1/Horash%20K.V._опубліковано.pdf
 33. Онопрієнко О. В. Функції проектної діяльності у шкільній практиці. *Учитель початкової школи*. 2017. № 9(52). С. 7–9. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708521/1/UPSh%202017-2._Онопрієнко.pdf
 34. Бордюг Н. С. Проектна діяльність як інструмент формування екологічної компетентності учнів базової школи. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2025. № 7(53). С. 202–209. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-202-213](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-202-213)
 35. Коваль В. О., Кисла О. Ф., Васютіна Т. М. Роль природничого освітнього середовища у формуванні екологічної компетентності молодших школярів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра*

- Довженка. Педагогічні науки. 2023. № 52. С. 228–234. URL: https://drive.google.com/file/d/1ccRxli2dreBfC-eTj3T9DkXSJ_6q6uxE/view
36. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012.
37. Савченко О. Я. та ін. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 400 с.
38. Опалюк Т. Дидактичні засади формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Київ, 2019.
39. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., та ін. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики): колективна монографія. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
40. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 4. С. 8–13.
41. Онопрієнко О. В. Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.
42. Павлова Т. Рефлексивна позиція вчителя як чинник результативності досліджень навчальних досягнень молодших школярів. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. № 31. С. 141–152. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-31-141-152>

Павлова Т. С. Дидактичні умови забезпечення наступності у формуванні екологічної компетентності особистості учня закладу загальної середньої освіти

У статті розглянуто проблему забезпечення наступності у формуванні екологічної компетентності учнів початкової та базової середньої школи, що є одним із ключових завдань у контексті реалізації Концепції Нової української школи. Актуальність дослідження зумовлена потребою підготовки підростаючого покоління до усвідомленої й відповідальної взаємодії з довкіллям, уміння оцінювати наслідки власної діяльності та приймати екологічно доцільні рішення у повсякденному житті, а також брати участь у вирішенні глобальних і локальних екологічних проблем сучасності.

Наголошено, що забезпечення наступності між освітніми ланками розглядається як ключовий чинник, що гарантує цілісність освітнього процесу, попереджає фрагментарність знань і дублювання змісту, сприяє поступовому ускладненню навчального матеріалу, інтеграції знань, формуванню екологічних цінностей і досвіду практичної природоохоронної діяльності.

Теоретичний аналіз педагогічної літератури та сучасних освітніх стандартів дав змогу виокремити комплекс дидактичних умов, які визначають ефективність формування екологічної компетентності особистості учня, а саме: формування мотиваційно-ціннісного ставлення до природи як основи екологічної свідомості; цілеспрямоване інтегрування екологічної проблематики в освітній зміст, що забезпечує міждисциплінарний характер навчання; забезпечення змістової наступності екологічних понять і поступового ускладнення матеріалу на різних рівнях освіти; організація навчальної діяльності учнів із залученням їх до практичної роботи екологічного спрямування та створення навчальних проєктів; забезпечення рефлексивно-оцінювальної екологічної діяльності школярів, що формує здатність до самоаналізу, самооцінки й відповідального ставлення до результатів навчання.

Запропоновані дидактичні орієнтири можуть бути використані для вдосконалення змісту навчальних програм, створення підручників і методичних матеріалів, а також для підготовки педагогів до впровадження екологічно спрямованих освітніх практик, що відповідають сучасним викликам сталого розвитку та забезпечують наступність між початковою і базовою середньою школою.

Ключові слова: початкова освіта, базова середня освіта, Концепція Нової української школи, екологічна освіта, природнича освітня галузь, проєктна діяльність.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

С. П. Решетоваучитель української мови і літератури
КЗ “Харківська спеціальна школа №7” Харківської обласної ради

ВІД АДАПТАЦІЇ ДО ТРАНСФОРМАЦІЇ: НОВІ МОДЕЛІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена всебічному аналізу переходу від адаптивного підходу до трансформаційної інклюзії, що розглядається як системна реформа сучасної української освіти. У роботі комплексно розкрито відмінності між адаптаційними заходами, які лише коригують окремі компоненти освітнього процесу під індивідуальні потреби, та трансформаційною моделлю, що передбачає глибинні зміни філософії й організації навчання, орієнтуючи його на різноманітність як норму. Особливий акцент зроблено на універсальному дизайні навчання (UDL), який передбачає створення доступного освітнього середовища вже на етапі планування програми, забезпечуючи різні формати подання знань, гнучкі шляхи залучення учнів і варіативні способи оцінювання результатів. Наголошено на ролі ко-навчання як моделі спільної роботи педагогів, що дозволяє створювати підтримувальне середовище без сегрегації учнів. Проаналізовано основні бар'єри впровадження трансформаційної інклюзії в Україні: нестачу кваліфікації педагогів, обмеженість ресурсів, нормативні суперечності та наявність суспільних упереджень. Підкреслено важливість розвитку програм підвищення кваліфікації, наставництва й професійних спільнот, які забезпечують вчителям практичні інструменти для застосування принципів UDL і диференційованого навчання. Особливу увагу приділено проблемі психоемоційного добробуту школярів, особливо тих, хто пережив травматичні події війни та є внутрішньо переміщеною особою чи біженцем. У статті наведено результати сучасних міжнародних досліджень, які доводять ефективність UDL: зокрема, метааналізи свідчать про підвищення академічних досягнень та мотивації учнів у середовищах, де застосовується системний підхід до інклюзії. Серед перспективних напрямів розвитку інклюзивної освіти виокремлено інтеграцію цифрових адаптивних платформ, що персоналізують навчальний процес, мультимодальні методики, міжсекторальну співпрацю шкіл із громадами та розробку нормативних документів, які підтримують саме трансформаційний, а не лише адаптаційний підхід. У підсумку автори роблять висновок, що трансформаційна інклюзія є ключовим чинником підвищення якості освіти, формування толерантності, соціальної згуртованості й демократичних цінностей, що особливо актуально для України в умовах реформ і суспільних викликів.

Ключові слова: трансформаційна інклюзія, універсальний дизайн навчання (UDL), ко-навчання, диференційоване навчання, інклюзивна освіта, психоемоційний добробут, мультимодальне навчання, Україна.

Значення проблеми у сучасних умовах

У сучасних умовах України трансформаційна інклюзія набуває особливого значення через соціальні, культурні та економічні виклики, включно з війною, переміщенням населення та зростаючим різноманіттям учнів. Забезпечення рівних можливостей для навчання і розвитку стає критично важливим для формування соціальної згуртованості, толерантності та демократичної культури в школах. Трансформаційний підхід дозволяє змінювати саму систему освіти, роблячи її гнучкою, адаптивною та орієнтованою на психоемоційний добробут учнів. Це сприяє ефективній реалізації потенціалу кожної дитини, створенню інклюзивного середовища та підвищенню якості освіти загалом.

Нормативно-правова база інклюзивної освіти в Україні В Україні розвиток інклюзивної освіти регулюється комплексом законів, підзаконних актів та методичних рекомендацій, що забез-

печують рівний доступ до навчання для всіх дітей, включно з тими, хто має особливі освітні потреби. Основу становлять Конституція України та Закон України «Про освіту» (2017), які гарантують право на освіту без дискримінації. Специфічні положення щодо інклюзії закріплено у Законах «Про повну загальну середню освіту» (2020) та «Про спеціальну освіту», які визначають принципи доступності, адаптації освітніх програм і створення інклюзивного середовища.

Додатково реалізацію інклюзивної освіти регламентують Накази Міністерства освіти і науки України, методичні рекомендації для шкіл і стандарти навчання, які враховують диференційовані та трансформаційні підходи. Міжнародні документи, зокрема Конвенція ООН про права людей з інвалідністю та Європейська хартія рівних можливостей у освіті, також впливають на формування національної політики та забезпечення прав учнів.

Попри існуючі нормативні документи, виклики залишаються у вигляді часткової неузгодженості законодавства та практичних стандартів, недостатньої методичної підтримки трансформаційних підходів і потреби в уніфікованих керівних документах для всіх рівнів освіти. Усунення цих прогалин є ключовим для забезпечення ефективної та стійкої інклюзії в українських школах.

Викладення основного матеріалу.

Адаптивний підхід в освіті розглядається як внесення вибіркового змін до навчальних матеріалів, методів викладання чи організації освітнього середовища, щоб окремі учні могли опанувати програму на рівні зі своїми однолітками. Це може включати індивідуальне спрощення або, навпаки, ускладнення завдань, адаптацію способу подачі інформації, зміну темпу роботи, застосування допоміжних технологій, таких як аудіокниги, збільшені шрифти чи спеціальні візуальні матеріали. Адаптація завжди є реактивною: вона здійснюється після того, як визначено потреби конкретного учня, і покликана зменшити бар'єри, які перешкоджають його повноцінній участі у навчальному процесі. Важливо підкреслити, що адаптивний підхід не змінює самої структури чи філософії системи освіти, а лише коригує наявні елементи під конкретні ситуації.

Трансформаційна інклюзія, на відміну від цього, є глибинним і системним підходом, який передбачає переосмислення цінностей, принципів і організації навчання таким чином, щоб з самого початку враховувати різноманітність усіх учнів. Інакше кажучи, система освіти проєктується гнучкою, відкритою та доступною, здатною врахувати різні стилі навчання, соціокультурні контексти, когнітивні особливості й потреби розвитку. Це не лише зміна окремих матеріалів, а й оновлення педагогічних методик, підходів до оцінювання, дизайну фізичного та цифрового середовища, а також управлінських і комунікаційних практик. Трансформаційна інклюзія націлена на створення такого освітнього простору, де різноманітність сприймається не як проблема, а як природний ресурс, що збагачує навчальний процес і розвиває учасників спільноти.

В українському контексті цей перехід особливо помітний, як зазначають М. Дьяченко та співавтори, на початкових етапах розвитку інклюзивна освіта здебільшого розумілася як інтеграція дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл [2]. Основний акцент робився на фізичному включенні учнів до класів і створенні мінімальних умов для їх навчання. Однак поступово відбувся перехід до більш комплексного бачення, у якому враховуються не лише потреби дітей з інвалідністю, а й культурне, мовне, когнітивне та соціальне різноманіття. Сучасний підхід спрямований на формування цілісної освітньої

екосистеми, де інтереси різних груп учнів враховуються як норма і де всі учасники процесу учні, вчителі, батьки та громада мають рівні можливості для взаємодії й розвитку.

Універсальний дизайн навчання (UDL, Universal Design for Learning) є однією з ключових концепцій, яка дає змогу перейти від адаптаційного підходу до трансформаційної інклюзії. Це рамкова структура, розроблена організацією CAST на основі сучасних досліджень у сфері когнітивних наук, нейропсихології та педагогіки. Вона передбачає проєктування навчального середовища таким чином, щоб воно було доступним, гнучким і ефективним для найширшого кола учнів ще на етапі планування курсу. Інакше кажучи, UDL спрямований не на те, щоб "підлаштовувати" навчальні матеріали під окремі випадки, а на те, щоб від самого початку враховувати природну різноманітність способів мислення, навчання й вираження знань.

Основна мета UDL полягає в тому, щоб забезпечити різні способи залучення учнів, тобто надати їм можливість обирати ті форми й стратегії роботи, які відповідають їхнім інтересам і мотивації. Друга важлива складова це різні шляхи представлення матеріалу: інформація має бути подана в різних форматах (текст, візуалізації, аудіо, інтерактивні моделі), що дозволяє охопити різні стилі сприйняття й зменшує бар'єри доступу. Нарешті, UDL пропонує надавати учням багато способів для прояву знань, тобто давати змогу демонструвати результати навчання у формах, які найкраще відповідають їхнім сильним сторонам наприклад, через письмові роботи, усні презентації, цифрові проєкти чи колективні завдання.

Влучно сказав Александер ден Хейер: *«Коли квітка не цвіте, ви виправляєте середовище, в якому вона росте, а не саму квітку»*. Ця метафора ідеально ілюструє суть трансформаційної інклюзії та універсального дизайну навчання. У традиційному підході до освіти часто робиться спроба "виправити" учня, який не вписується в стандартизовану модель навчання, через індивідуальні адаптації чи спеціальні заходи підтримки. Однак трансформаційна інклюзія пропонує змінити саму освітню екосистему, щоб вона була сприятливою для розвитку кожної дитини, незалежно від її особливостей чи стартових можливостей[4].

UDL якраз і створює таке "середовище", у якому учень має змогу "розквітнути". Він забезпечує гнучкість у способах отримання знань, у формах взаємодії та у можливостях демонстрації результатів, знімаючи бар'єри ще до того, як вони стануть перешкодою. У такій системі відповідальність за успіх навчання розподіляється не лише на учня, а й на вчителя, школу та суспільство, яке створює умови для рівного доступу до освіти.

Наукові дослідження підтверджують ефективність такого підходу. Зокрема, метааналітичне дослідження 2023 року, результати якого були опубліковані на платформі *ScienceDirect*, показало, що учні, які навчаються в освітніх середовищах із системним впровадженням UDL, демонструють статистично значуще вищі результати успішності порівняно з тими, хто навчається у традиційних класах. Важливо, що позитивні ефекти спостерігаються не лише серед учнів з особливими освітніми потребами, а й серед усього класу, оскільки універсальний дизайн знижує когнітивне навантаження та підвищує рівень залученості всіх учасників [4].

Таким чином, UDL можна розглядати як рушійну силу трансформаційної інклюзії. Він не просто робить навчання доступним, а й змінює сам підхід до організації освіти, роблячи її гнучкою, інтерактивною й по-справжньому орієнтованою на різноманітність. Упровадження UDL сприяє створенню шкільних культур, де різні стилі мислення й навчання визнаються цінністю, а не перешкодою, що безпосередньо відповідає сучасним уявленням про інклюзивну освіту як систему, яка формує рівні можливості для кожного учня.

Одним із ключових чинників успішної трансформаційної інклюзії є створення ефективних моделей співпраці між педагогами та іншими учасниками освітнього процесу. Однією з таких моделей є ко-навчання (co-teaching), яке передбачає спільну роботу вчителя загальноосвітнього класу та спеціального педагога або асистента вчителя. Ці фахівці разом планують, проводять і оцінюють уроки, розробляючи стратегії, які враховують різноманітні потреби учнів. Такий підхід дозволяє своєчасно реагувати на індивідуальні виклики, підтримувати учнів із різними освітніми потребами без необхідності виносити їх із класу, а також зменшувати стигматизацію, адже допомога надається природно і без поділу на "звичайних" та "особливих" учнів.

Дослідження, проведені в Чехії та опубліковані на платформі *ScienceDirect*, показують, що в школах із високим рівнем інклюзії педагоги систематично застосовують так звані ядрові інклюзивні практики (core inclusive practices)[3]. Вони включають диференціацію завдань, варіативні способи подачі матеріалу, формувальне оцінювання, а також гнучкі форми організації групової роботи. Важливо, що учні сприймають ці практики не як «допомогу лише для когось», а як природну частину навчального процесу, від якої виграють усі. Це створює атмосферу співпраці й взаємоповаги в класі, де різні стилі навчання розглядаються як ресурс, а не як проблема.

У контексті українських реформ інклюзивної освіти ко-навчання та міжпрофесійна співпраця також набувають дедалі більшої ваги. Важливим

напрямом є партнерство з університетами, міжнародними проєктами та неурядовими організаціями, які займаються розвитком компетенцій педагогів у сфері трансформаційної інклюзії. Наприклад, навчальні програми підвищення кваліфікації та тренінги, розроблені спільно з міжнародними експертами, допомагають учителям оволодівати методами диференціації, навчатися створювати мультимодальні матеріали й ефективно працювати в команді з асистентами, психологами й батьками.

Співпраця також стосується залучення громадських ресурсів і міжсекторальних партнерств. Коли школа взаємодіє з місцевими громадами, соціальними службами, культурними центрами й медичними установами, вона формує більш цілісну систему підтримки для дітей і родин. Це особливо важливо в умовах України, де інклюзивна освіта розвивається паралельно з реформою децентралізації й потребує інтегрованих підходів на рівні громади.

Попри очевидні переваги трансформаційної інклюзії та її потенціал створювати справді гнучкі й ефективні системи освіти, процес її впровадження в Україні супроводжується низкою викликів. Однією з ключових проблем є недостатня підготовка педагогів. Багато вчителів отримують лише базові теоретичні знання про інклюзію під час навчання у закладах вищої освіти, однак цього часто недостатньо для впевненого використання інноваційних методів, зокрема універсального дизайну навчання (UDL) та диференційованих стратегій викладання. На практиці вчителі нерідко відчувають брак конкретних інструментів і методичних матеріалів, які можна застосувати у класі, що призводить до формального підходу до інклюзії та зниження ефективності навчального процесу [7].

Ще одним серйозним викликом є обмеженість ресурсів, особливо у сільських школах та навчальних закладах, розташованих у регіонах, що постраждали від конфлікту. Це стосується як фізичної інфраструктури відсутності пандусів, ліфтів, облаштованих санітарних кімнат, так і технологічного забезпечення, необхідного для застосування мультимедійних матеріалів і дистанційних рішень. В умовах браку фінансування школи змушені шукати альтернативні джерела підтримки, звертатися до громадських організацій або міжнародних партнерів, проте така підтримка не завжди є системною чи довгостроковою.

Важливим бар'єром залишаються також стереотипи та суспільні установки. Дослідження ЮНІСЕФ свідчать, що хоча більшість українців підтримують ідею інклюзивної освіти, у суспільстві все ще поширене сприйняття дітей з інвалідністю через призму жалю чи обмежених можливостей. Це може створювати приховані бар'єри від неба-

жання батьків інших учнів бачити “незвичайних” дітей у класі до пасивного опору вчителів, які побоюються додаткового навантаження. Подолання таких установок потребує системної інформаційної роботи, позитивних прикладів та історій успіху, що формують уявлення про різноманітність як про норму, а не проблему [6].

Крім того, існує певна неузгодженість між законодавчими нормами й практикою їх реалізації. Хоча нормативна база України загалом підтримує інклюзивну освіту, на практиці часто бракує чітких стандартів і методичних рекомендацій, що відповідають трансформаційному підходу, а не лише адаптації. Це створює труднощі для шкіл, які прагнуть впроваджувати інноваційні моделі, але не мають офіційних орієнтирів або зразків найкращих практик.

Майбутнє інклюзивної освіти пов'язане не лише з розширенням доступу до навчання, а й із глибоким удосконаленням її змісту та методів. Одним із ключових напрямків є подальший розвиток і застосування сучасних інструментів універсального дизайну навчання. Зокрема, версія **UDL Guidelines 3.0**, розроблена CAST, уже містить оновлені принципи, які враховують питання ідентичності, упереджень і контексту ще на етапі проектування навчальних програм. Це означає, що при створенні навчальних матеріалів педагоги мають не лише думати про різноманітні стилі сприйняття інформації, а й враховувати соціокультурний досвід учнів, можливі бар'єри, пов'язані з дискримінацією, і забезпечувати інклюзивний контент, який сприяє формуванню поваги й прийняття різноманітності.

Важливим фактором трансформації є інтеграція цифрових технологій і адаптивних навчальних платформ, що дозволяють персоналізувати процес навчання. Такі платформи дають змогу змінювати рівень складності завдань, формат подання інформації та темп роботи відповідно до індивідуальних потреб учня. Це значно зменшує навантаження на вчителя, адже частину адаптацій виконує сама система, а також дає змогу учням відчувати більший контроль над власним навчанням.

Серед перспективних моделей варто виокремити мультимодальне навчання, яке поєднує інтерактивні, візуальні та аудіальні інструменти, а також співпрацю учнів із різним рівнем знань у змішаних групах. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню матеріалу, а й розвитку навичок комунікації, критичного мислення та соціальної взаємодії, що є важливими складовими сучасної компетентнісної освіти.

Окремий напрямок розвитку інклюзії пов'язаний із турботою про психоемоційний стан учнів. В умовах війни, масових переміщень і соціальних потрясінь дедалі більшої актуальності набувають

програми підтримки емоційного добробуту школярів, зокрема тих, хто є внутрішньо переміщеними особами або біженцями. Дослідження, опубліковане у *Nasen Journals*, наголошує, що адаптація для таких дітей не може обмежуватися лише зміною навчальної програми або мови викладання. Необхідно забезпечувати психологічну підтримку, відновлення відчуття безпеки, можливість виражати емоції та поступово інтегруватися у шкільну спільноту [5].

У комплексі ці напрямки свідчать про те, що трансформація інклюзивної освіти рухається в бік системи, яка одночасно гнучка, технологічно оснащена, культурно чутлива та орієнтована на благополуччя кожної дитини. Така модель не лише підвищує академічні результати, а й створює середовище, у якому всі учні можуть почуватися прийнятими, цінними та здатними реалізувати свій потенціал.

Трансформаційна інклюзія має особливе значення для України, оскільки сучасна освітня система перебуває на етапі глибоких реформ і потребує інноваційних рішень, здатних враховувати різноманітність учнів та забезпечувати рівні можливості для всіх. Успішна реалізація трансформаційного підходу сприяє не лише академічному розвитку учнів, а й формуванню соціальної згуртованості, толерантності та культурної чутливості у шкільних спільнотах. В умовах постійних змін, війни та внутрішніх переселень особливо важливо, щоб освітнє середовище було гнучким, безпечним і підтримувало психоемоційний добробут дітей [6].

Одним із ключових кроків для України є продовження розвитку програм професійного розвитку педагогів. Це стосується не лише базових знань про інклюзію, а й практичних навичок застосування принципів **UDL**, диференційованого навчання, а також психосоціальної підтримки учнів. Регулярні тренінги, майстер-класи, наставництво та обмін досвідом між вчителями допомагають створювати середовище, в якому педагог може гнучко реагувати на потреби класу та конкретних учнів. Особливо важливо, щоб такі програми були доступні в усіх регіонах, включно з сільськими школами та закладами, що постраждали від конфліктів.

Другим важливим напрямом є забезпечення доступності сучасних технологій і цифрових платформ. Використання адаптивних навчальних ресурсів дозволяє змінювати формат і рівень складності матеріалу відповідно до потреб учнів, робить навчання більш персоналізованим і інтерактивним. Також необхідно створювати та поширювати матеріали, які легко адаптуються під різні стилі навчання та особливості учнів, що підвищує ефективність навчального процесу й зменшує нерівність у доступі до знань.

Не менш важливо формувати політики та стандарти, які підтримують трансформаційний підхід, а не обмежуються нормативною можливістю адаптації окремих учнів. Це означає створення методичних рекомендацій, чітких критеріїв оцінювання, вимог до шкільних програм та інструментів, які враховують різноманіття учнів і заохочують педагогів до використання гнучких стратегій навчання.

Нарешті, трансформаційна інклюзія передбачає активне залучення громади, батьків і самих учнів до обговорення того, якою має бути інклюзивна школа. Важливо, щоб участь у цих процесах була реальною і змістовною, а не формальною. Діалог із усіма учасниками спільноти допомагає формувати справжню культуру інклюзії, у якій різноманітність сприймається як ресурс, а не проблема, а кожна дитина відчуває себе цінною та включеною.

Список використаної літератури:

1. Артїлес, А. Дж., & Дайсон, А. (2025). Інклюзивна освіта в епоху глобалізації: перспективи порівняльного культурно-історичного аналізу. У (ред.) *Контекстуалізація інклюзивної освіти: оцінка старих та нових міжнародних перспектив* (с. 37–62). Лондон: Routledge.
2. Diachenko, M. (2024). *Inclusive education in Ukraine: achievements, challenges, prospects*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/387770589_Inclusive_education_in_Ukraine_achievements_challenges_prospects/fulltext/677ccaf300aa3770e0deef81/Inclusive-education-in-Ukraine-achievements-challenges-prospects.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
3. Jana Obrovská, Petr Svojanovský, & Umesh Sharma. (2025). Teachers' inclusive core practices and all students' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105120>
4. King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
5. Letzel-Alt, V. *Інклюзивна освіта для учнів-біженців з України дослідження диференційованого навчання в німецьких школах*. Nasen Journals. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12678>
6. Нова активація для сприяння інклюзивній освіті для 160 000 дітей з інвалідністю в Україні. (н.д.). UNICEF. <https://www.unicef.org/ukraine/press-release/activation-to-boost-inclusive-education>
7. Universal Design for Learning. (н.д.). CAST. <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>

Reshetova S. From adaptation to transformation: new models of inclusive learning

The article is devoted to a comprehensive analysis of the transition from an adaptive approach to transformative inclusion, which is viewed as a systemic reform of modern Ukrainian education. The paper thoroughly explores the differences between adaptive measures, which merely adjust individual components of the educational process to meet specific needs, and the transformative model, which implies profound changes in the philosophy and organization of learning, framing diversity as a norm. Special emphasis is placed on Universal Design for Learning (UDL), which envisions the creation of an accessible learning environment already at the program design stage, providing multiple means of presenting knowledge, flexible ways of engaging students, and varied forms of assessing learning outcomes. The article highlights the importance of co-teaching as a model of teacher collaboration that helps create a supportive environment without segregating students. It analyzes the main barriers to implementing transformative inclusion in Ukraine: insufficient teacher training, limited resources, regulatory inconsistencies, and the persistence of social stereotypes. The authors underscore the need for professional development programs, mentoring, and teacher communities that provide practical tools for applying UDL principles and differentiated instruction. Particular attention is given to the issue of students' psychosocial well-being, especially those who have experienced war-related trauma and are internally displaced persons or refugees. The article presents recent international research confirming the effectiveness of UDL; meta-analyses show improved academic performance and student motivation in learning environments where systemic inclusion is applied. Among the promising directions for the development of inclusive education, the paper highlights the integration of digital adaptive platforms that personalize the learning process, multimodal teaching methods, cross-sector cooperation between schools and communities, and the development of regulatory frameworks that support a transformative rather than merely adaptive approach. The authors conclude that transformative inclusion is a key factor in improving education quality, fostering tolerance, social cohesion, and democratic values, which is particularly important for Ukraine in the context of ongoing reforms and societal challenges.

Key words: transformative inclusion, Universal Design for Learning (UDL), co-teaching, differentiated instruction, inclusive education, psychosocial well-being, multimodal learning, Ukraine.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 37.043.2-056.2/.3:[811.161.2+821,161.2] Ч 48
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.13>

С. А. Черкашина

учитель української мови і літератури
КЗ «Харківська спеціальна школа №7» Харківської обласної ради

ІНКЛЮЗИВНИЙ КЛАС БЕЗ БАР'ЄРІВ: 10 РІШЕНЬ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ

Стаття розкриває актуальність формування інклюзивного класу без бар'єрів як ключового напрямку сучасної освіти. Визначено, що інклюзивна освіта є фундаментом реалізації права кожної дитини на якісне навчання, незалежно від стану здоров'я чи особливих освітніх потреб. Розглядаються концепції індивідуалізації навчання, універсального дизайну навчання (UDL), методу проєктів та інтерактивних педагогічних технологій, які дозволяють створити сприятливе середовище для учнів із різними пізнавальними стилями та рівнем підготовки.

Наголошується на нормативно-правовій забезпеченості інклюзії в Україні, значенні державних програм, інклюзивної субвенції та методичних рекомендацій МОН. Акцентується важливість підвищення кваліфікації педагогів, формування толерантності й інклюзивної культури в шкільному колективі. Особлива увага приділяється роботі мультидисциплінарної команди, що об'єднує педагогів, психологів, логопедів, асистентів учителя, соціальних педагогів і родини учнів, адже саме така комплексна взаємодія забезпечує ефективну соціальну, емоційну та академічну інтеграцію дітей.

Стаття аналізує виклики, що виникають в умовах воєнного стану: недостатню доступність укриттів, переривання навчального процесу, дефіцит ресурсів, підвищений рівень тривожності й посттравматичні стани учнів. Пропонуються шляхи адаптації дистанційне й гнучке навчання, створення інтерактивних груп, цифрові платформи для спільної роботи, індивідуальні освітні траєкторії для дітей із порушеннями розвитку та дітей ветеранів.

Розглянуто 10 практичних рішень для реалізації інклюзії: індивідуалізацію навчальних планів, використання UDL, координацію роботи команди фахівців, застосування інноваційних технологій і мультимедіа, проєктний метод, візуальну підтримку, інклюзивні ігри, гнучке планування часу, активну співпрацю з батьками, розвиток емоційного інтелекту.

Акцентується важливість корекційно-розвиткової роботи, забезпечення безпечних умов і психо-соціальної підтримки учнів, включно з арттерапією, іграми на розвиток комунікації та груповими тренінгами. У результаті впровадження запропонованих стратегій школа перетворюється на простір рівних можливостей, де формується позитивна культура співпраці, зростає академічна мотивація та забезпечується успішна соціалізація й професійна самореалізація дітей.

Ключові слова: інклюзивне навчання, індивідуалізація, універсальний дизайн навчання, дистанційне навчання, мультидисциплінарна команда, емоційний інтелект, інклюзивні ігри, педагогічні технології.

Значення проблеми у сучасних умовах.

У сучасному світі дедалі більше значення мають етичні стандарти, серед яких особливо важливими вважаються толерантність, рівноправність, різноманітність та безбар'єрність, адже саме вони формують основу для розвитку інклюзивності в суспільстві. В Україні ще до початку 2022 року діяла широка мережа інклюзивно-ресурсних центрів, які були створені для того, щоб забезпечувати організацію інклюзивного навчання у закладах дошкільної, загальної середньої та професійно-технічної освіти. Саме завдяки діяльності асистентів учителів, котрі допомагали у навчальному процесі, та асистентів дитини, які опікувалися побутовими потребами школярів з особливими освітніми потребами, стало можливим повноцінне включення учнів до навчання. Важливим було й те, що діти отримували додаткову підтримку від дефектологів, логопедів та інших спеціалістів, які, спираючись на комплексну оцінку розвитку,

здійснювали корекційно-розвиткову роботу як у закладах освіти, так і в ІРЦ. Варто зазначити, що уряд запровадив спеціальну інклюзивну субвенцію, завдяки якій фінансувалися послуги фахівців та закуповувалося необхідне обладнання, що сприяло якісному функціонуванню системи. Однак коли в Україні почалися воєнні дії, виникла потреба переосмислити освітню політику, оскільки нові виклики вимагали створення безбар'єрного середовища та уніфікованих підходів до формування інклюзивності в умовах воєнного стану.

Нормативно-правова база. У низці нормативно-правових актів України та міжнародних документів, таких як Конвенція ООН про права дитини (ратифікована Україною у 1991 році), Конституція України (стаття 53), закони «Про освіту» (ст. 3), «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства» (ст. 26), а також «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю», було закладено

принципи державної підтримки дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Ці положення знайшли своє відображення й у стратегічних документах Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції педагогічної освіти та урядових постановах, зокрема у рішенні Кабінету Міністрів України від 1992 року про комплексну програму розв'язання проблеми інвалідності.

Важливим напрямом, визначеним цими актами, стало створення безбар'єрного освітнього середовища, яке є ключовою умовою соціальної інтеграції та адаптації дітей і молоді з інвалідністю. Законодавство розглядає безбар'єрність не лише як педагогічний принцип, а й як складову сталого розвитку держави. У Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору до 2030 року цей термін трактується як комплексний підхід до формування державної політики, що має забезпечити повноцінний доступ усіх громадян до різних сфер життя. Зокрема, йдеться про соціальну, економічну, інформаційну, фізичну та освітню безбар'єрність, серед яких особливе місце займає цифрова доступність, яка набуває дедалі більшої ваги у процесі швидкої цифровізації суспільства.

Викладення основного матеріалу. Інклюзія в освіті є не лише правом дитини, а й показником демократичного розвитку суспільства. Інклюзивний клас передбачає рівний доступ до знань, повагу до різноманітності та створення середовища, у якому кожен учень може реалізувати власний потенціал. Попри наявність законодавчої бази в Україні, практика втілення інклюзивних підходів часто стикається з низкою бар'єрів.

Проблематика інклюзивної освіти стала предметом дослідження багатьох зарубіжних та українських науковців, серед яких Г. Банч, В. Бондар, Т. Бут, Л. Будяк, О. Дікова-Фаворська, Т. Євтухова, М. Чайковський, З. Шевців, Л. Штефан та інші. Г. Банч підкреслює, що інклюзія вимагає не лише змін у системі освіти, а й глибокої трансформації суспільства, оскільки вона є проявом нової філософії соціальної справедливості, яка визнає право кожної людини, у тому числі з інвалідністю, на повноцінну участь у суспільному житті. Т. Бут розглядає інклюзію не лише як доступ до освітнього простору, а й як формування середовища, що враховує різноманітність учнів та підтримує всіх учасників процесу. Водночас, відповідно до концепцій Клімова, Ясвіна й Тарасової, інклюзивне середовище охоплює адаптований матеріальний компонент, сучасні методики та комунікативний аспект, який визначає професійність педагогів і позитивний психологічний клімат

Ефективна інклюзія у сучасних умовах потребує не лише створення доступного освітнього простору, а й організації спільних заходів, розвитку інклюзивної культури, упровадження менторських програм

та активного залучення родин, адже саме такі дії сприяють соціальній інтеграції й допомагають дітям розкрити власний потенціал. Надзвичайно важливо, щоб кожен здобувач освіти відчував себе рівноправним членом шкільної спільноти та отримував належну підтримку для навчальних і життєвих успіхів. Тому актуальним завданням є формування такого середовища, у якому дитина з особливими освітніми потребами може усвідомити свою значущість, визначити власне місце у колективі та поступово набувати соціально й професійно важливих компетентностей.

Водночас інклюзивна освіта під час війни стикається з низкою серйозних викликів, особливо для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Серед основних труднощів недостатня доступність укриттів, часті переривання навчального процесу через тривоги, обмежений доступ до спеціалізованих ресурсів і високий рівень психологічного стресу. Частковим виходом може бути дистанційне або гібридне навчання, яке забезпечує безперервність освітнього процесу, проте воно не завжди гарантує належну соціалізацію. У цьому контексті важливими стають модернізація захисних споруд, створення інтерактивних дистанційних груп, а також розробка індивідуальних навчальних планів для осіб з інвалідністю та ветеранів.

Не менш значущою є роль педагогів, які працюють у надзвичайних умовах. Вони потребують нових компетентностей від уміння діяти в екстрених ситуаціях і надання психологічної підтримки дітям до збереження власної стресостійкості. Тому актуальними стають тренінги, онлайн-лекції, групові заняття та консультації, спрямовані як на допомогу учням, так і на підтримку самих учителів [1].

Процес трансформації освітнього закладу в інклюзивний передбачає розробку та впровадження системи нормативно-правових документів, створення спеціалізованих підрозділів і підготовку висококваліфікованих фахівців для роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби. Ключовим аспектом є забезпечення розумних адаптацій, що включає індивідуалізовану підтримку, спеціальні методики та умови навчання, що дозволяють повноцінну участь таких учнів у освітньому процесі на рівні з однолітками [3]. До цього належать створення безбар'єрного середовища, застосування адаптованих навчальних матеріалів, координація роботи педагогів і психологів, а також реалізація комплексних заходів для соціальної та навчальної інтеграції.

Серед вагомих рішень на сьогоднішній день слід відзначити

1. Індивідуалізація навчання є ключовим підходом у сучасній інклюзивній освіті, оскільки дозволяє враховувати унікальні особливості кожного учня. Вона передбачає розробку індивідуальної

освітньої траєкторії, що відображає його здібності, темп розвитку, інтереси та навчальні потреби. У практичному сенсі це означає, що педагог визначає сильні сторони та труднощі кожного учня через спостереження, оцінювання та консультації з батьками й фахівцями. На основі цих даних створюється адаптований навчальний план, де завдання можуть мати різний рівень складності, а темп засвоєння матеріалу підлаштовується під можливості учня. Індивідуалізація також передбачає надання підтримки через диференційовані методи навчання, допоміжні засоби або технології. Наприклад, на уроці математики учні можуть працювати над одним і тим же типом завдань, але різного рівня складності: один учень виконує базові обчислення, інший задачі з логічними поясненнями, а третій практичні проекти. Учитель може використовувати навчальні карти, чек-листи чи електронні платформи для відстеження прогресу кожного учня. Для дітей із особливими потребами вводять додаткові засоби: збільшений шрифт, аудіопояснення або наочні моделі. На уроках мови учні можуть вибирати теми для творчих робіт відповідно до своїх інтересів. Такий підхід не лише підвищує ефективність навчання, а й стимулює самостійність і мотивацію, адже кожен учень бачить, що його сильні сторони враховані. Важливо, що цей підхід сприяє не лише академічному розвитку, а й формуванню мотивації та самостійності, оскільки учень бачить, що його потреби враховані. У результаті кожен учень отримує можливість навчатися ефективно, розвивати свої здібності та досягати успіху у власному темпі, що створює сприятливе та підтримуюче середовище для всіх учасників навчального процесу [2].

2. Використання універсального дизайну навчання (UDL) це стратегія, яка дозволяє організовувати навчальний процес так, щоб він був доступним для всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Основна ідея UDL полягає у створенні уроків, які підтримують різні стилі сприйняття інформації: аудіальний, візуальний та кінестетичний, наприклад, один і той же навчальний матеріал можна подавати через текст, графіку, аудіозаписи чи практичні вправи, що забезпечує рівні можливості для засвоєння знань і зменшує потребу у додаткових адаптаціях для окремих учнів. Використання UDL передбачає також варіативність завдань і способів демонстрації знань, що дозволяє кожному учневі проявляти свої сильні сторони. Педагоги заохочують активну участь учнів, надаючи їм вибір у способах виконання завдань, що підвищує мотивацію та відповідальність за власне навчання. Таким чином, застосування UDL створює гнучке, інклюзивне середовище, де всі учні можуть ефективно взаємодіяти з матеріалом, отримувати підтримку

у разі потреби та розвивати свої здібності у максимально комфортний для себе спосіб [6].

3. Мультидисциплінарна команда. У інклюзивному класі ефективність навчання значно підвищується завдяки роботі мультидисциплінарної команди, що включає вчителів, психолога, логопеда, асистента та батьків, які спільно розробляють стратегію підтримки кожного учня. Наприклад, психолог проводить спостереження та діагностику емоційного стану та навчальних потреб, логопед допомагає з корекцією мовлення, а асистент підтримує учня під час уроку, допомагаючи виконувати завдання або пояснювати матеріал. Вчитель координує всі ці зусилля, адаптуючи навчальні плани відповідно до рекомендацій спеціалістів. Батьки надають інформацію про інтереси, хобі та особливості поведінки дитини вдома, що допомагає зробити навчання більш персоналізованим. Регулярні командні наради дозволяють обговорювати успіхи та коригувати стратегію підтримки у разі потреби. Такий підхід забезпечує комплексну допомогу учню, враховує всі його потреби і створює безпечне, підтримуюче середовище для розвитку академічних та соціальних навичок. Мультидисциплінарна співпраця також підвищує компетентність педагогів і дозволяє впроваджувати інклюзивні практики більш системно та ефективно.

4. Інноваційні педагогічні технології значно підвищують доступність та ефективність навчання в інклюзивному класі, бо використання інтерактивних платформ, мультимедійних ресурсів і цифрових інструментів дозволяє підлаштовувати уроки під різні потреби та стилі сприйняття інформації учнів [3]. Під час уроку історії учні можуть, наприклад, переглядати відео, слухати аудіоподкасти або працювати з інтерактивними картами, що одночасно задовольняє візуальний, аудіальний та кінестетичний канали навчання. На уроках математики цифрові платформи дозволяють створювати персоналізовані завдання з автоматичною перевіркою результатів, що економить час педагога та підвищує мотивацію учнів. Використання планшетів або інтерактивних дошок дозволяє учням брати активну участь у колективних проектах і демонструвати знання у різних форматах: презентації, відео, малюнки чи онлайн-квести. Інноваційні технології також сприяють розвитку цифрової компетентності учнів і допомагають створити гнучке, інтерактивне та інклюзивне середовище, де кожен учень може навчатися у зручному для себе форматі та темпі [2].

5. Метод проєктів у інклюзивному класі дозволяє учням спільно реалізовувати завдання, де кожен може проявити свої сильні сторони. Наприклад, під час проєкту «Екологія школи» одна група учнів може займатися дослідженням, інша створювати плакати чи презентації,

а ще хтось підготовкою відео або фото-репортажу. Такий підхід забезпечує диференційовану участь, коли кожен учень обирає завдання відповідно до власних умінь та інтересів. Учитель виконує роль фасилітатора, допомагаючи організувати процес, надаючи інструкції та ресурси, а також забезпечує підтримку для дітей із особливими освітніми потребами. Метод проєктів розвиває не лише академічні знання, а й соціальні навички: співпрацю, відповідальність, комунікацію та критичне мислення. У результаті учні вчаться працювати у команді, цінувати внесок кожного та досягати спільної мети, що формує позитивну атмосферу та підвищує мотивацію до навчання.

6. Візуальна підтримка допомагає учням краще орієнтуватися в матеріалі та просторі. До неї відносимо схеми, плакати, піктограми або розклади на дошці полегшують сприйняття інформації, особливо для дітей із порушеннями уваги або мовлення. Під час уроку граматики можна використовувати, наприклад, кольорові таблиці для різних частин мови, а на уроці природознавства інфографіку, яка показує процеси у природі. Піктограми та іконки на робочих столах учнів допомагають зрозуміти послідовність дій, наприклад, алгоритм виконання завдання. Візуальні опори також зменшують тривожність у дітей, оскільки вони знають, що матеріал структурований і зрозумілий. окрім того, плакати та наочні матеріали сприяють розвитку пам'яті та уяви, допомагають закріпити навчальний матеріал і роблять уроки більш інтерактивними та доступними для всіх учнів

7. Інклюзивні ігри використовуються для розвитку співпереживання та командної взаємодії серед учнів. Рольові ігри, симуляції чи колективні завдання дозволяють учням відчути себе в різних ситуаціях, навчитися слухати, домовлятися та підтримувати один одного. Ігри формують соціальні навички, розвивають емоційний інтелект, комунікативні здібності та впевненість у собі. Для дітей із особливими освітніми потребами ігрова діяльність є особливо ефективною, оскільки вона зменшує психологічний бар'єр і мотивує до участі у груповій діяльності. Педагог у процесі гри спостерігає, коригує дії учнів, надає підказки та підтримку, забезпечуючи інклюзивність та рівність для всіх учасників.

8. Гнучке планування часу передбачає надання додаткових хвилин для виконання завдань та можливість повторного пояснення матеріалу. Деякі учні потребують більше часу через темп засвоєння, особливості уваги або необхідність додаткової підтримки, наприклад, на контрольних або практичних завданнях учні можуть отримувати індивідуальні таймери або можливість працювати у спокійному режимі без поспіху. Педагог може повторювати складні моменти або надавати покрокові інструкції, щоб

усі учні розуміли завдання. Гнучке планування зменшує стрес та тривожність, підвищує впевненість учнів у власних силах і сприяє рівним можливостям для досягнення успіху, підхід робить навчальний процес більш комфортним і результативним, створюючи підтримуюче середовище для всіх дітей, незалежно від їхніх потреб.

9. Активна участь батьків у навчальному процесі сприяє успішній інклюзії тому, що спільні майстер-класи, батьківські тренінги з інклюзивної освіти або участь у проєктній діяльності дозволяють батькам зрозуміти потреби дітей та навчальні стратегії, які застосовуються у класі. Батьки можуть допомагати в організації творчих проєктів, проводити спільні дослідження або виставки, навчати дітей соціальним навичкам у домашньому середовищі, саме така співпраця підвищує ефективність навчання, зміцнює взаєморозуміння між школою та родиною, а також створює відчуття спільності та підтримки для дітей [5]. Регулярна комунікація з батьками допомагає своєчасно коригувати освітні траєкторії та забезпечує більш комплексний підхід до розвитку учнів.

10. Розвиток емоційного інтелекту допомагає учням усвідомлювати власні емоції та розуміти почуття інших. Вправи на розпізнавання емоцій, обговорення життєвих ситуацій, аналіз поведінки героїв історій або рольові ігри допомагають навчитися співпереживати та правильно реагувати на різні емоційні стани. Наприклад, учні можуть аналізувати сцени з казок або мультфільмів, визначати емоції персонажів та пропонувати способи вирішення конфліктів. Розвиток емоційного інтелекту сприяє соціальній інтеграції, формує комунікативні навички, вчить контролювати поведінку та підтримувати друзів. Педагог створює безпечне середовище для обговорення почуттів, надає моделі поведінки і заохочує дітей висловлювати свої емоції, що робить навчання більш гармонійним і інклюзивним [2].

У інклюзивному класі важливо також організувати корекційну роботу так, щоб вона враховувала індивідуальні потреби кожного учня, оскільки деякі діти потребують додаткових пояснень або спеціальних методів навчання. Дистанційне навчання є зручним способом, який дозволяє педагогам створювати персоналізовані маршрути, на яких учні можуть опрацьовувати матеріал у своєму темпі і отримувати допомогу у вигляді відеопідказок, інтерактивних вправ та спрощених інструкцій. Це особливо корисно для тих дітей, які не можуть швидко засвоювати інформацію під час звичайного уроку, тому що таким чином вони отримують рівні можливості для навчання.

Безпека учнів під час сигналів повітряної небезпеки є пріоритетом, тому педагог проводить інструктажі, які пояснюють, як діяти у надзвичайних ситуаціях, і використовує схеми та пік-

тограми, щоб учні могли швидко зорієнтуватися. Під час дистанційних занять учні можуть тимчасово призупиняти роботу, якщо ситуація вимагає негайних дій, і продовжувати навчання після того, як відновиться безпечне середовище [1].

Також важливо приділяти увагу психологічній підтримці дітей, оскільки короткі вправи на дихання, релаксацію або прості ігри допомагають зменшити тривожність і покращують емоційний стан учнів. Співпраця з психологом та батьками дозволяє створити комплексну систему підтримки, яка забезпечує безпеку та комфорт під час навчання, тому навіть у складних умовах учні можуть продовжувати розвивати знання, соціальні навички та самостійність.

Список використаної літератури:

1. Горліченко, М. Г., Гонімар, В. І., & Ореховська, Н. О. (2025). Освіта без бар'єрів: створити майбутнє для кожного. https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/103/103_2025.pdf#page=39
2. Губарь, О. Г., Пахомова, Н. Г., Коваленко, В. В., & Баранець, І. В. (2024). Інклюзивна культура в освітньому просторі: проблеми та перспективи. *Inclusion and Diversity*, (3), 26–33. <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/203>
3. Національна Стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. (2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
4. Прохоренко, Л. І. (2024). Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 116(4), 193–210. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205>
5. Фенцик, О. М. (2025). Партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами: бар'єри та шляхи подолання. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (20). <http://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1194>
6. Чеботарьова, О. В. Сучасні технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Новій українській школі. С. 104–108.

Cherkashyna S. Inclusive classroom without barriers: 10 solutions that work

The article highlights the relevance of creating a barrier-free inclusive classroom as a key direction of modern education. It is established that inclusive education serves as the foundation for ensuring every child's right to quality learning, regardless of health status or special educational needs. The article examines the concepts of individualized learning, Universal Design for Learning (UDL), project-based learning, and interactive pedagogical technologies, which together create a supportive environment for students with diverse learning styles and levels of preparedness.

Attention is drawn to the regulatory and legal framework for inclusion in Ukraine, the importance of state programs, inclusive subsidies, and methodological recommendations from the Ministry of Education and Science. The article emphasizes the need for teacher professional development, fostering tolerance, and building an inclusive culture within the school community. Particular focus is placed on the work of a multidisciplinary team that brings together teachers, psychologists, speech therapists, teacher assistants, social workers, and students' families, as such comprehensive collaboration ensures effective social, emotional, and academic integration of children.

The article analyzes challenges arising under martial law: insufficient shelter accessibility, interruptions in the learning process, lack of resources, heightened anxiety levels, and post-traumatic conditions among students. Adaptation pathways are proposed, including distance and flexible learning, the creation of interactive groups, the use of digital collaboration platforms, and the development of individualized learning trajectories for children with developmental disorders and children of veterans.

Ten practical solutions for implementing inclusion are considered: individualization of curricula, application of UDL, coordination of specialist team efforts, use of innovative technologies and multimedia, project-based learning, visual support, inclusive games, flexible time planning, active cooperation with parents, and the development of emotional intelligence.

The importance of corrective and developmental interventions is emphasized, along with ensuring safe conditions and psychosocial support for students, including art therapy, communication development games, and group training sessions. As a result of implementing these strategies, the school becomes a space of equal opportunities, fostering a positive culture of collaboration, increasing students' academic motivation, and ensuring successful socialization and professional self-realization.

Key words: inclusive education, individualization, Universal Design for Learning (UDL), remote learning, multidisciplinary team, emotional intelligence, inclusive games, pedagogical technologies.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

ВИЩА ШКОЛА

УДК 318.091 (417)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.14>

В. А. Бодак

доктор філософських наук, професор,
професор кафедри філософії
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

А. В. Рибчук

доктор економічних наук, професор,
професор кафедри математики та економіки
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

СУПЕРЕЧНОСТІ МІЖ РІЗНОВЕКТОРНИМИ ТЕНДЕНЦІЯМИ У СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано динамічні трансформації сучасної цивілізації, котрі формують нову парадигму вищої освіти, яка вимагає філософського осмислення її ціннісних, методологічних та соціокультурних основ.

Зазначено, що у контексті інформаційних змін особливого значення набуває аналіз діалектичних суперечностей, що постають у межах освітніх парадигм. Суперечність у цьому випадку виступає не як деструктивний конфлікт, а як внутрішня напруга між протилежними тенденціями, що стимулює оновлення змісту, форм і методів навчання.

Виявлено та глибоко осмислено ключові суперечності, що притаманні сучасній вищій школі та визначають стратегічні й тактичні напрями її подальшого розвитку. Методологічну основу дослідження становлять ідеї філософії освіти, які забезпечують цілісне бачення освітнього процесу, а також діалектичний аналіз, що дозволяє виявити його внутрішні суперечності.

Підтверджено, що в освітньому просторі співіснує низка парадигм: традиційна, гуманістична, конструктивістська, прагматична, цифрова. Їхня взаємодія породжує напруження між академічністю та практичною спрямованістю, між глобальною інтеграцією та локальною ідентичністю, між технологізацією та гуманістичними цінностями, між стандартизованістю й індивідуалізацією. Такі суперечності виявляють подвійний характер освітніх процесів: вони створюють проблеми, але водночас відкривають нові горизонти розвитку.

Акцентовано, що подолання суперечностей не передбачає їх усунення, а потребує інтегративних стратегій: поєднання фундаментальності знань із компетентнісним підходом, забезпечення доступності без втрати академічної глибини, впровадження технологій у межах гуманістичного світогляду, створення двомовних і багаторівневих освітніх моделей. Такий підхід дозволяє формувати університет нового типу: відкритий, рефлексивний, адаптивний, здатний зберігати баланс між знанням і цінностями, інновацією й традицією.

Доведено, що усвідомлення суперечностей у сфері вищої освіти виступає не лише теоретичною категорією, але й практичною умовою її розвитку. Саме вміння розпізнавати та гармонізувати протилежні тенденції між традиціями та інноваціями, стандартизацією й індивідуалізацією, академічною свободою та суспільним контролем стає запорукою формування гнучкої освітньої системи XXI століття.

Ключові слова: освітня система, освітня еволюція, інтегративність освітніх моделей, технократизм, деструктивний конфлікт, академічна свобода, поліпарадигмальність, міждисциплінарність, освітні стратегії.

Постановка проблеми. Система вищої освіти здавна постає не лише як механізм передачі академічних знань і професійних компетентностей, а як динамічний простір формування критичного мислення, генерації нових ідей і переосмислення усталених істин. На сьогодні вища школа переживає період глибоких і системних трансформацій, які зумовлені не лише технологічними проривами,

як-от цифровізація чи автоматизація освітніх процесів, але й масштабними соціальними змінами: глобалізацією, зростаючою культурною поліваріантністю, зміною парадигм цінностей, а також появою нових поколіннєвих запитів на зміст і форму навчання. У цьому контексті особливо гостро проявляються суперечності між різними освітніми парадигмами: традиційною, технокра-

тичною, гуманістичною, прагматичною, критичною тощо. Вони мають різну онтологічну природу, визначають альтернативні підходи до ролі викладача, функції знання, способу взаємодії з інформацією та навіть самої мети освіти. Одні парадигми орієнтовані на відтворення нормативного знання та професійних стандартів, інші на розвиток особистісного потенціалу, критичної автономії та креативності. Суперечності між ними не є деструктивними в класичному сенсі, а навпаки вони виконують функцію рушія освітньої еволюції, сприяючи оновленню змісту та форм навчання, перегляду управлінських моделей, формуванню нової освітньої етики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Упродовж розвитку сучасної цивілізації зарубіжні вчені філософи та педагоги досліджували еволюцію освітніх парадигм на різних рівнях освіти, простежуючи трансформацію змісту, цілей і методів навчання у контексті соціокультурних змін. Вони не лише розкривали суперечності, що виникають у взаємодії освітньої теорії та практики, але й аналізували механізми їх подолання у своїх працях Л. Бейкер [10], В. Бойд [10], Н. Вудс [10], С. Власті [18], Г. Гегель [14], П. Датта [12], Дж. Дьюї [13], Т. Кун [16], К. Коцопулус [15], П. Рахмат [17], П. Роуланд [10], С. Фелан [10], К. Четрі [11].

Сучасні українські дослідники розглядають розвиток освітніх парадигм саме у діалектичній логіці. Зміни у вищій школі не є випадковими, а зумовлені як внутрішніми суперечностями педагогічного процесу, так і зовнішніми глобальними трансформаціями, що знайшло відображення у дослідженнях Н. Батечко [1], В. Бодак [2], Є. Божко [3], М. Буренко [4], С. Єрмакової [4], О. Іванової [4], С. Козаченко [5], Н. Лютко [5], М. Михайліченка [1], О. Міршука [5], М. Опольської [5], А. Рибчука [2], О. Сивик [2], П. Сікорського [6], В. Фуркала [7], Т. Челомбітько [5], С. Черепанової [9], Т. Шахрай [8].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність системи освітніх парадигм у вищій, котра конфліктує і взаємодоповнюється, утворюючи складну й динамічну картину освітнього середовища прослідковується відсутність цілісного теоретико-методологічного підходу до узгодження протилежних тенденцій (гуманітаризації й технократизації, академічної традиційності й інноваційності, глобалізації й збереження національної ідентичності); недостатня розробленість механізмів інтеграції критичного мислення, креативності та професійно-практичної підготовки в єдину освітню систему; невизначеність шляхів гармонізації автономії університетів із зростаючими вимогами зовнішнього контролю та стандартизації. Тобто ключовим невирішеним аспектом виступає пошук оптимальної моделі узгодження різновекторних освітніх парадигм, яка б зберігала внутрішню цілісність

системи вищої освіти та водночас забезпечувала її динамічну адаптацію до викликів XXI століття.

Метою статті є виявлення основних суперечностей у сучасних освітніх парадигмах вищої школи через аналіз їхніх витоків, проявів та можливих шляхів подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Динамічність розвитку сучасної цивілізації зумовлює потребу в глибокому осмисленні освітніх тенденцій у контексті стрімких інформаційних процесів, що формують нову парадигму вищої освіти. Ці процеси впливають не лише на зміст і форми навчання, але й на ціннісні орієнтири освітньої діяльності, зумовлюючи трансформацію традиційних уявлень про мету, функції та призначення вищої школи. У цьому контексті філософія освіти постає як фундаментальний концептуальний інструмент, який дозволяє осмислити глибинні закономірності розвитку освітнього простору. Вона відображає не лише еволюцію знання і педагогічної практики, але й виявляє взаємозв'язок та суперечності між освітніми парадигмами у вищій школі.

Суперечність, на відміну від звичайного конфлікту, не передбачає знищення чи витіснення одного елемента іншим. Її сутність полягає у виявленні внутрішньої напруги між протилежними тенденціями, що співіснують у межах однієї системи. Водночас, концепція діалектичної суперечності надає нам важливий навчальний інструмент, який сприяє розвитку навичок критичного мислення, водночас підкреслюючи повагу до різних точок зору в освітньому середовищі [12]. В освітньому контексті, особливо у вищій школі, це означає не боротьбу між «старим» і «новим», а їхнє напружене співіснування, яке може породжувати якісні зміни. Така суперечність є джерелом розвитку, адже саме в ній закладено імпульс до переосмислення, оновлення, до пошуку нових форм гармонізації між традиційною академічністю та інноваційними підходами до навчання, між фундаментальністю знань і їх практичною застосовністю, між індивідуалізацією освітнього процесу та його масовістю [13, с. 93].

У цьому сенсі суперечності сучасних освітніх парадигм мають не лише діагностичне, але й прогностичне значення [14, с. 439]. Їхнє вивчення дозволяє не просто фіксувати кризові явища, а й окреслювати конструктивні напрями трансформації вищої освіти. Такий підхід відкидає спрощене уявлення про реформування як заміну одного способу організації освіти іншим. Навпаки, йдеться про творче поєднання різних концепцій і цінностей гуманістичних, технократичних, постіндустріальних, екологічних тощо у межах цілісної, гнучкої, адаптивної парадигми, яка здатна відповідати на виклики часу. Тому, аналіз діалектичних суперечностей у сфері вищої освіти не зводиться до критики існуючого стану речей, а відкриває

горизонти для модернізації освітньої системи. Він дозволяє виявити приховані потенціали інституцій, педагогічних практик, наукових підходів, а також окреслити умови для переходу до нових моделей мислення, навчання та професійної підготовки. У цьому полягає глибоко конструктивна місія філософсько-освітнього аналізу, спрямованого на формування парадигм, що поєднують цінності сталого розвитку, критичного мислення, креативності та соціальної відповідальності. Трансформація освітнього середовища зумовила те, що суспільство та освіта спільно визнали необхідність нової парадигми, де концепція інтеграції має бути основою, на якій вона повинна базуватися [15, с. 88].

У філософії науки термін «парадигма» було запроваджено Томасом Куном для позначення загальноприйнятої моделі наукового мислення, що визначає рамки дослідження, типові питання, методи та критерії істинності. У контексті освіти поняття парадигми також виконує методологічну функцію воно вказує на систему уявлень про цілі, зміст, методи й форми навчального процесу, а також ролі учасників освітнього середовища. Парадигма освіти це не лише педагогічна доктрина, але й своєрідна світоглядна матриця, яка впливає на освітню політику, організацію навчального середовища, типи взаємодії між викладачем і студентом, а також механізми оцінювання досягнень [16, с. 12].

Історично можна виокремити низку провідних освітніх парадигм, кожна з яких відображає певний етап розвитку суспільства, наукового знання та педагогічної думки [2, с. 7–12; 5, 136–143; 6, с. 96–100].

1. Традиційна (класична) парадигма вищої школи ґрунтується на авторитарній моделі організації освітнього процесу, де викладач є носієм абсолютного знання, а студент пасивним реципієнтом. Такий підхід формує жорстку ієрархію у стосунках «викладач студент», зосереджуючи увагу на академічній дисциплінованості, стандартизованому викладі матеріалу та формальному оцінюванні. Хоч ця модель втрачає монополію, вона все ще зберігає вплив у ряді фундаментальних наук, особливо у технічних та природничих галузях, де об'єктивність і формалізм знань залишаються визначальними.

2. Гуманістична парадигма вводить у фокус не стільки знання, скільки людину студента як унікальну особистість. У межах цієї парадигми вища освіта набуває форм виховання, розвитку, емоційної підтримки та рефлексивного мислення. Викладач перестає бути лише транслятором інформації і перетворюється на фасилітатора, наставника, який допомагає студенту розкривати внутрішній потенціал. Такий підхід активно реалізується у галузях гуманітарного знання, педаго-

гіки, психології, мистецтва, де важливою стає не лише передача фактів, а й формування світоглядних орієнтирів.

3. Конструктивістська парадигма ґрунтується на ідеї, що знання не існують незалежно від суб'єкта, а формуються у процесі його активної діяльності. У вищій школі це означає переорієнтацію навчального процесу на практики спільного дослідження, проєктну діяльність, проблемне навчання, кейс-методи та рефлексію. Студент тут не пасивний слухач, а активний суб'єкт пізнання, що самостійно вибудовує смисли на основі досвіду, взаємодії та контексту. Особливо плідною ця парадигма є в умовах міждисциплінарного підходу, де знання не просто відтворюються, а створюються.

4. Прагматична (компетентнісна) парадигма фокусується на досягненні конкретних освітніх результатів, релевантних до вимог ринку праці. Вища школа в межах цієї моделі повинна забезпечити не лише академічну підготовку, а й формування набору компетентностей гнучких, адаптивних, прикладних. Особливий акцент робиться на розвиток soft skills, емоційного інтелекту, критичного мислення, комунікативності, а також на здатність до безперервного навчання. Ця парадигма часто визначає стратегії модернізації освітніх програм, розробки профілів випускника та партнерства з роботодавцями.

5. Цифрова (edtech) парадигма знаменує перехід до нової логіки освітньої взаємодії, де цифрові технології не лише доповнюють, а й трансформують саму природу навчального процесу. Вища школа опиняється в ситуації швидкого переосмислення ролей учасників освіти: викладач стає модератором, куратором індивідуальної траєкторії навчання, а студент активним менеджером власної освітньої діяльності. Онлайн-курси, гібридне навчання, гейміфікація, адаптивні платформи, автоматизоване оцінювання це вже не інновації, а нові освітні реалії, що кидають виклик усталеним підходам. Зростає значення цифрової грамотності як базової умови успішної участі у вищій освіті.

Ці парадигми не є взаємовиключними у практиці сучасної вищої школи вони переплітаються, конфліктують і взаємодоповнюються, утворюючи складну й динамічну картину освітнього середовища. Їх діалектична взаємодія відкриває простір для формування гнучких, інноваційних моделей навчання, здатних адекватно відповідати на виклики ХХІ століття. «У соціальному контексті змін парадигми від сучасних знань до майбутніх знань відбувається не лише індивідуальний прогрес, але й суспільний розвиток» [11, с. 477].

Варто наголосити, що кожна з парадигм не лише відкриває нові горизонти, а й несе в собі внутрішні суперечності між стандартом і індивідуалізацією, між академічністю та практичністю, між автономією студента й управлінським контролем.

У сучасному освітньому просторі ці парадигми часто не змінюють одна одну лінійно, а співіснують, перетинаються, конкурують і взаємодіють. У такій ситуації виникає особливий феномен діалектичні напруги, що не є руйнівними конфліктами, а радше стимулюють пошук нових форм гармонізації освітнього процесу, інноваційних стратегій розвитку вищої школи. Накопичення протиріч всередині парадигми спочатку приводить до зародження нового знання, у результаті якої руйнується фундамент старої парадигми і закладаються основи нової, яка змінює історичну перспективу наукових досліджень і визначає нові стратегії наукового пошуку [3, с. 28]. Освітній процес характеризується поліпарадигмальністю, що означає функціонування освіти як відкритої системи та побудову модернізаційних процесів відповідно до сучасного етапу розвитку суспільства [4]. Така багатопарадигмальність, з одного боку, ускладнює освітній ландшафт, але з іншого відкриває простір для гнучких, міждисциплінарних і адаптивних підходів до організації навчання. Саме виявлення, осмислення та творче подолання діалектичних суперечностей між освітніми парадигмами стає ключовим завданням філософії та стратегії сучасної вищої освіти [9, с. 149].

Однією з найпомітніших д суперечностей у сучасній вищій школі є напруження між домінуванням знаннєвої парадигми (академічність, фундаментальність, теоретична глибина) та прагматичним вектором компетентнісного підходу (практична застосовність, мобільність, адаптивність знань, розвиток «гнучких» навичок). Ця суперечність проявляється у різних формах від концептуальних дебатів до конкретних навчальних політик:

а) протиставлення «знань заради знань» і «знань заради дії»: академічні курси часто звинувачуються в «відірваності від реального життя», тоді як прикладні дисципліни набувають надмірного практичного спрямування, втрачаючи глибину змісту;

б) дискредитація ролі теоретичних дисциплін: усе частіше в суспільному дискурсі теоретичні знання сприймаються як «непотрібні» або «застарілі», особливо в умовах швидкої змінюваності ринку праці та цифрових трансформацій;

в) зменшення академічного навантаження на користь розвитку «soft skills»: виникає небезпека заміни інтелектуальної праці поверхневими тренінгами з емоційного інтелекту, командної роботи чи адаптивності, які без глибокої змістовної основи залишаються фрагментарними.

Ця суперечність має не лише педагогічний чи методологічний характер, а й глибоку філософську природу: у її основі лежить антитеза між знанням як самоцінністю, що служить розвитку мислення, світогляду, внутрішньої культури особистості та

утилітарним підходом, де знання розглядається лише як інструмент досягнення короткотермінових цілей (працевлаштування, успіх, конкурентоспроможність). Проте сучасна парадигма освіти дедалі більше схиляється до інтегративного бачення, де компетентнісна модель не витісняє знаннєву, а трансформує її, зберігаючи академічну глибину як підґрунтя для розвитку здатності діяти в складних, змінних і міждисциплінарних контекстах. Таке поєднання дозволяє сформувати фахівця нового типу не лише володаря інформації, але й носія мислення, здатного до критичної рефлексії, творчості та відповідального застосування знань. У цьому полягає стратегічне завдання сучасної вищої школи: не вибирати між теорією і практикою, а синтезувати їх у новій освітній культурі, що поєднує універсальність класичної академії з адаптивністю сучасного світу. «Історичний розвиток освітніх парадигм свідчить, що в глибинах старої парадигми народжуються нові ідеї, принципи, відбувається поступове змінення цінностей, підходів та цілей у сфері освіти» [8, с. 140].

Сучасна вища школа набула рис масовості, ставши відкритою і доступною для широких верств населення. Це демократизаційне досягнення освіти, безумовно, має позитивний гуманістичний вимір, адже сприяє соціальній мобільності, зменшенню нерівності, розширенню можливостей для самореалізації. Водночас масовізація вищої освіти супроводжується рядом глибоких проблем, що кидають виклик її якості та сутності. Однією з ключових є тенденція до зниження академічних стандартів з метою «пристосування» до неоднорідного студентського контингенту. Це виявляється в уніфікації навчальних програм, спрощенні змісту дисциплін, стандартизації процедур оцінювання, орієнтації на мінімальні освітні результати. Такий підхід часто призводить до втрати глибини підготовки, руйнування фундаментальності знань, зниження ролі теоретичного мислення і критичного аналізу.

На протилежному полюсі знаходиться елітарна модель вищої освіти, яка базується на принципах високих вимог, суворого академічного добору, інтенсивної інтелектуальної підготовки та культивування наукового мислення. Її мета формування дослідницької, творчої, лідерської еліти, здатної генерувати нові знання, керувати складними соціальними процесами, задавати вектори розвитку науки, культури, економіки. Діалектична суперечність постає в спробі поєднати ці два підходи з одного боку, забезпечити інклюзивність і доступність, а з іншого зберегти високу якість підготовки, здатну плекати інтелектуальну еліту. Просте механічне поєднання цих цілей часто призводить до розмитості освітньої мети та втрати ідентичності університету як осередку наукової думки. «Модифікація, що відбувається в методі та

навчальній програмі освіти, є як продуктом зміненої соціальної ситуації, так і зусиллям задовольнити потреби нового суспільства» [13, с. 4].

Алгоритм подолання цієї суперечності вбачається у побудові гнучкої, багаторівневої освітньої системи, яка передбачає диференціацію освітніх траєкторій відповідно до здібностей, мотивації, інтересів та потенціалу студентів. Формування нової парадигми освіти служить містом між світом освіти та реальним світом [17, с. 27]. Індивідуалізація навчального процесу, академічне менторство, створення умов для саморозвитку, участі в наукових проєктах і творчих ініціативах усе це сприяє збереженню академічної глибини для тих, хто прагне більшого, не відкидаючи при цьому ідеї доступності освіти. Важливо також розвивати системи підтримки обдарованих студентів через стипендії, наукові школи, інкубатори інновацій щоб забезпечити не лише формальний доступ до знань, а й можливість для реального зростання інтелектуального потенціалу нації. «...підходом, який ми вважаємо актуальним у сучасній парадигмі освіти це студенто-центрований підхід. Саме він передбачає перехід від традиційного навчання до студентоцентрованого, що зміщує увагу з передачі знань на активну освітню діяльність студента» [5, с. 141]. У сучасному глобалізованому світі університети дедалі активніше інтегруються у логіку ринку, змінюючи не лише свої управлінські практики, а й саму суть академічної діяльності. Відбувається зростання конкуренції за студентів, фінансування, міжнародне визнання та позиції у світових рейтингах. З одного боку, це стимулює інновації, гнучкість, відкритість до зовнішнього середовища. З іншого така ринкова раціональність вступає у глибоку суперечність із класичним уявленням про університет як автономну інтелектуальну спільноту, покликану служити істині, а не лише економічній доцільності. Під тиском економічних чинників університети часто змушені переорієнтовувати свої навчальні програми на так звані «ринкові» спеціальності прикладні, технократичні, швидко монетизовані. Це супроводжується скороченням підтримки фундаментальних наук, які, хоч і не дають негайного прибутку, є основою інтелектуального поступу суспільства.

Комерціалізація наукових досліджень, укладення контрактів із бізнесом, залежність від грантових стратегій трансформують академічні пріоритети, підпорядковуючи їх зовнішнім інтересам. Окрім того, все частіше запроваджуються жорсткі формалізовані системи оцінювання ефективності рейтинги, ключові показники результативності, метрики публікаційної активності які зводять складні освітні процеси до набору вимірюваних, але не завжди змістовних параметрів. Академічна свобода, як простір критичного мислення і твор-

чого пошуку, стискається під тиском бюрократизованих стандартів та маркетингових стратегій.

Університети дедалі активніше інтегруються у глобальні освітні простори, що виявляється через розширення міжнародної академічної мобільності, розвиток англійських програм, участь у транснаціональних освітніх проєктах і рейтингах. Цей процес відкриває нові можливості для академічного обміну, міжкультурного діалогу та конкурентоспроможності випускників на світовому ринку праці. Водночас він породжує низку глибоких суперечностей, що набувають діалектичного характеру. Парадоксальність ситуації полягає в тому, що сам ринок динамічний, інноваційний, глобальний гостро потребує саме тих якостей, які зароджуються у середовищі академічної автономії: креативності, здатності до самостійного мислення, етичної відповідальності та інтелектуальної сміливості. Проте ці якості не піддаються стандартизації, їх неможливо «виміряти» за допомогою формальних показників або сконструювати під ринковий запит. У цьому контексті особливо важливим стає пошук балансу між ринковою адаптивністю і збереженням університетської автономії. «В умовах тісного зв'язку з бізнесом та комерційної залежності від нього університету дуже важко відстоювати свою автономію, і вона поступово може втрачатися» [2, с. 10].

Аналогічно, орієнтація на вимоги міжнародного ринку праці, з його глобальними компетенціями, універсальними soft skills та мовними вимогами, не завжди корелює з локальними потребами суспільства, регіональними економіками чи національними пріоритетами розвитку. Випускники, підготовлені для глобальної мобільності, не завжди готові працювати у місцевих умовах, що створює розрив між освітніми цілями та соціальною реальністю. Особливої уваги заслуговує мовна суперечність. Англійська мова, що стала глобальним засобом академічної комунікації, відіграє ключову роль у забезпеченні міжнародної видимості університетів, доступі до світових наукових баз, участі у міжнародних проєктах. Водночас її експансія часто супроводжується витісненням академічної термінології рідною мовою, занепадом національного наукового дискурсу, що веде до втрати культурної ідентичності в академічному середовищі.

Вирішення цих суперечностей полягає не у виборі одного з полюсів, а у формуванні гнучких, адаптивних освітніх стратегій. Це можуть бути двомовні програми, які поєднують англійську мобільність і збереження національної мови науки; навчальні курси, що одночасно відповідають міжнародним стандартам і враховують специфіку місцевих потреб; підготовка фахівців, здатних мислити глобально, але діяти локально. Саме така інтеграція глобального і локального, універсального і національного, виступає шля-

хом до гармонізації суперечностей сучасної вищої освіти. «Завдяки узгодженню неминучий плюралізм парадигм освіти може бути ефективно задіяний, підвищуючи нашу здатність сприяти якості освіти» [10, с. 1058].

Суперечність між технологізацією навчання та гуманістичними цінностями постає як одна з найгостріших у сучасній вищій освіті. Широке впровадження edtech-рішень онлайн-платформ, адаптивного навчального ПЗ, штучного інтелекту, гейміфікованих середовищ трансформуює не лише зовнішню форму навчального процесу, але й глибинні засади освітньої взаємодії. Освіта дедалі більше набуває характеру цифрової послуги, де знання структуруються у модулі, оцінювання автоматизується, а навчальна траєкторія формується алгоритмами. Проте разом із цим виникає низка глибоких суперечностей. Насамперед, спостерігається знеособлення комунікації: замість живого діалогу викладача і студента постає медіатизований інтерфейс, де навчальний акт редукується до взаємодії «користувач система». Це веде до ерозії педагогічної присутності, що є джерелом натхнення, моральної підтримки, критичного діалогу елементів, незамінних у процесі становлення особистості. «Ключовим елементом цього процесу є впровадження інноваційних підходів в освіту, як-от цифровізація та акцент на міжкультурній комунікації» [7, с. 310].

Міжособистісний контакт, як носій емпатії, індивідуального підходу, розуміння контексту особистісного розвитку студента, поступово витісняється стандартизованими шаблонами та ботизованими відповідями. В умовах домінування цифрових форматів формується ризик спрощення складних гуманітарних чи філософських понять до поверхневого, фрагментарного, «клікабельного» контенту, який втрачає глибину, контекстуальність і цілісність. Таким чином, постає діалектична напруга між людиною і технологією: з одного боку, цифрові інструменти можуть значно підвищити доступність і гнучкість навчання, з іншого вони здатні підмінити живий процес формування особистості технологічною симуляцією взаємодії. Вирішення цієї суперечності полягає не у відмові від технологій, а у переосмисленні їхньої ролі: технології мають бути інструментом, який підсилює гуманістичні цінності, а не витісняє їх. Освіта майбутнього має будуватися на принципі технологічної гуманізації, де інновації служать розвитку особистості, критичного мислення, емпатії й творчості, а не підпорядковують людину логіці ефективності та автоматизації.

Існує також глибока суперечність між потребою в уніфікованих освітніх стандартах та запитом на індивідуалізацію навчання. З одного боку, національні системи освіти прагнуть забезпечити єдиний освітній простір через впровадження дер-

жавних стандартів, процедур акредитації, типової навчальної документації, що гарантує формальну якість та порівнюваність результатів. Це необхідно для забезпечення академічної мобільності, легітимації дипломів, справедливості в оцінюванні. Проте з іншого боку, зростає усвідомлення важливості побудови індивідуальних освітніх траєкторій, які враховують інтереси, здібності, особисті цілі та контексти студентів. «Диференційоване навчання передбачає трансформацію групових форм у типолого-групові форми навчання і забезпечує перехід від мікрогрупових форм до індивідуальних» [6, с. 98].

Ця суперечність проявляється у конфлікті між типовими, жорстко структурованими програмами і реальними освітніми потребами студентів, що часто вимагають міждисциплінарного підходу, гнучких темпів навчання, варіативності у формах і змісті. Окрім того, стандартизованість суттєво обмежує академічну свободу викладачів, які змушені підпорядковуватися зовнішнім вимогам, а не орієнтуватися на живу динаміку групи чи індивідуальні особливості студентів. Діалектичне розв'язання цієї напруги полягає не у скасуванні стандартів, а у їх переосмисленні як рамок орієнтирів, а не жорстких приписів. Персоналізовані моделі навчання можуть бути впроваджені у межах загального нормативного поля, зокрема через використання гнучких цифрових платформ, адаптивного контенту, систем аналізу освітньої аналітики. Це дозволяє поєднати масовість і стандартизацію з індивідуальним підходом, створити умови для розвитку автономії студента як суб'єкта освітнього процесу, а також відновити творчу свободу викладача як фасилітатора індивідуального розвитку. На сьогодні пошук нової парадигми у вищій школі цілковито об'єктивне явище, зумовлене діалектичним розумінням трансформаційних процесів при переході від індустріального до постіндустріального й інформаційного суспільства, процесів глобалізації та інтеграції [1, с. 33].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі. Сучасна вища освіта переживає період глибоких трансформацій, які супроводжуються множинними діалектичними суперечностями. Ці суперечності не є деструктивними навпаки, вони вказують на наявність потенціалу для розвитку та оновлення освітніх парадигм. Вони є симптомами глибших зрушень у способах мислення, культурних очікуваннях, соціальних запитах і технологічних можливостях, а тому потребують не механічного усунення, а осмислення та інтеграції. Усвідомлення подвійності кожного процесу відкриває шлях до нових синтезів: масовість не виключає елітарності, а може створювати передумови для більш широкого доступу до якісної освіти; технології не заперечують гуманізму, а здатні стати його інстру-

ментом, якщо використовуються для розкриття особистісного потенціалу студента; стандарти не знищують індивідуальність, а можуть виступати основою для побудови гнучких освітніх траєкторій.

Перспективним напрямом є формування відкритої, рефлексивної, адаптивної системи вищої освіти, здатної до самокорекції, діалогу з суспільством та інтеграції різних елементів парадигм. Така система передбачає міждисциплінарність як методологічний принцип, поєднання академічної свободи з соціальною відповідальністю, використання цифрових технологій у контексті етичного і гуманістичного мислення. Університет нового типу це не лише носій знань, але й простір, у якому знання співіснують з цінностями, а навчання поєднується з формуванням смислів. У цьому контексті вирішення діалектичних суперечностей не означає їх усунення, а передбачає перехід до нової якості мислення, в якому протилежності взаємодіють, доповнюють одна одну і стимулюють розвиток. Саме така парадигма відкритого балансу, гнучкого синтезу і критичного діалогу здатна забезпечити життєздатність і перспективність вищої освіти у XXI столітті.

Список використаної літератури:

1. Батечко Ніна, Михайліченко Микола. Еволюція освітніх парадигм у сучасному науковому дискурсі. *Освітologia*, No 9, 2020. С. 29–37. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.4>
2. Бодак В., Рибчук А., Сивик О. Неоліберальна парадигма трансформації класичної моделі вищої освіти. *Молодь і ринок*. No3(211). 2023. С. 7–12. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277196>
3. Божко, Є. А. Методологічні підходи до аналізу проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть XX ст. початок XXI ст.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород: Говерла, 2014. Вип.31. С. 26–29. DOI: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/296>
4. Єрмакова, С. С., Іванова, О. С., & Буренко, М. С. (2023). Парадигма вищої освіти в умовах війни та глобальних викликів XXI століття. *Академічні візії*, (16). вилучено із <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/166>
5. Опольська М.В., Челомбітько Т.В., Міршук О. Є., Лютко Н. В., Козаченко С. М. Філософські основи сучасної парадигми освіти. *Культурологічний альманах*. Вип. 1, 2023. С. 136–143. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.1.18>
6. Сікорський П. Основні педагогічні підходи та їх вплив на формування навчальних технологій. *Освітні обрії*. № 1(52). 2021. С. 96–100. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/5349/5713> (Дата звернення: 4.07.2025)
7. Фуркало Вікторія Станіславівна, Фуркало Володимир Ісакович. Методологічні засади розвитку та становлення освітньої парадигми в контексті сучасних євроінтеграційних трансформацій. *Культурологічний альманах*. Вип. 2 (10), 2024. С.307–312. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.2.36>
8. Шахрай Тетяна Олексіївна. Сучасні парадигми освіти у професійному становленні педагога. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. Вип. 1 (23). С. 128–142. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(23\).2023.128-142](https://doi.org/10.35387/od.1(23).2023.128-142)
9. Черепанова Світлана. Суперечності філософії освіти як об'єкт наукового аналізу. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2022. 28 (2). С. 148–158. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-8>
10. Baker, L.R., Phelan, S., Woods, N.N., Boyd, V.A., Rowland, P., Ng, S.L. (2021). Re-envisioning paradigms of education: towards awareness, alignment, and pluralism. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 26(3), 1045–1058. DOI: 10.1007/s10459-021-10036-z
11. Chetry Krishna Kumari. Transforming Education: Paradigm Shifts in 21st Century Learning An Online Peer The academic Volume 2, Issue 5. May 2024, pp. 469–479. URL: https://www.researchgate.net/publication/381112433_Transforming_Education_Paradigm_Shifts_in_21st_Century_Learning (Дата звернення: 1.07.2025)
12. Datta Palto Ranjan. 2023. The role of dialectical contradiction in education. URL: https://ijhem.com/cdn/article_file/2024-09-04-12-45-14-PM.pdf (Дата звернення: 7.07.2025)
13. Dewey Jowh. *The School and Society*. Revised edition the university of chicago press. 1900. 164 p. URL: <https://ia800709.us.archive.org/1/items/schoolsociety00dewerich/schoolsociety00dewerich.pdf> (Дата звернення: 18.07.2025)
14. Hegel's Science of Logic. Translated by A. V. Miller. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press, 1969. 845 p. URL: https://timothydavidson.com/Library/Books/Hegel-The%20Science%20of%20Logic/georg_wilhelm_friedrich_hegel_the_science_of_logic.pdf (Дата звернення: 3.07.2025)
15. Koutsopoulos, K. C. (2024). Changes in Education: Towards a New Paradigm. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 11(5), 73–89. DOI: <https://doi.org/10.14738/assrj.115.16938>
16. Kuhn, T. S. 1970a. Logic of discovery or psychology of research. I. Lakatos and A. Musgrave, eds. *Criticism and the Growth of Knowledge*.

Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1–23. URL: https://homes.luddy.indiana.edu/jbollen/I501F13/readings/kuhn_en.pdf (Дата звернення: 20.06.2025)

17. Rahmat, Pupu Saeful Navigating The Future: The New Paradigm Of Education. (2023). *Novateur Publications*, 25–33. DOI: <https://novateurpublication.org/index.php/np/article/view/167>

Bodak, V., Rybchuk A. Contradictions between different-vector tendencies in modern educational paradigms of higher education

The article analyzes the dynamic transformations of modern civilization, which form a new paradigm of higher education, which requires a philosophical understanding of its value, methodological and socio-cultural foundations.

It is noted that in the context of information changes, the analysis of dialectical contradictions that arise within educational paradigms is of particular importance. Contradiction in this case acts not as a destructive conflict, but as an internal tension between opposing trends, which stimulates the renewal of the content, forms and methods of education.

The key contradictions inherent in modern higher education and determine the strategic and tactical directions of its further development are identified and deeply understood. The methodological basis of the study is the ideas of the philosophy of education, which provide a holistic vision of the educational process, as well as dialectical analysis, which allows you to identify its internal contradictions.

It is confirmed that a number of paradigms coexist in the educational space traditional, humanistic, constructivist, pragmatic, digital. Their interaction generates tension between academicity and practical orientation, between global integration and local identity, between technologization and humanistic values, between standardization and individualization. Such contradictions reveal the dual nature of educational processes: they create problems, but at the same time open up new horizons for development.

It is emphasized that overcoming contradictions does not involve their elimination, but requires integrative strategies: combining the fundamentals of knowledge with a competency-based approach, ensuring accessibility without losing academic depth, introducing technologies within the framework of a humanistic worldview, creating bilingual and multi-level educational models. Such an approach allows for the formation of a new type of university open, reflective, adaptive, capable of maintaining a balance between knowledge and values, innovation and tradition.

It is proven that awareness of contradictions in the field of higher education is not only a theoretical category, but also a practical condition for its development. It is the ability to recognize and harmonize opposing trends between traditions and innovations, standardization and individualization, academic freedom and social control that becomes the key to the formation of a flexible educational system of the 21st century.

Key words: *educational system, educational evolution, integrativeness of educational models, technocracy, destructive conflict, academic freedom, polyparadigmality, interdisciplinarity, educational strategies.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

Ю. Р. Бубнякаспірант кафедри машинознавства і транспорту
Інженерно-педагогічного факультету

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ У ВІЗІЯХ СУЧАСНИХ ДОСЛІДНИКІВ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Економічний розвиток України на різних історичних етапах завжди нерозривно пов'язаний з формуванням транспортної системи. У свою чергу ця система стимулювала розвиток фахової передвищої освіти. Сучасний етап розвитку інноваційної економіки та технологічної модернізації пов'язаний з цифровізацією, що означає широке впровадження цифрових технологій у всіх сферах діяльності. Це породжує активні пошуки методичних шляхів удосконалення навчання в закладах фахової передвищої освіти. Потреба у висококваліфікованих та ініціативних майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту, яка загострюється в нових умовах, веде до природної інтеграції та взаємодії закладів фахової передвищої освіти та роботодавців основних споживачів їхніх послуг. Нині відбувається активне осмислення досвіду та виокремлення найбільш вдалих форм співробітництва та соціального партнерства. Велику роль соціальне партнерство відіграє в організації практико-орієнтованого навчання, що розгортається в межах ідей дуальної освіти. Тобто реалізації навчання майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту на обладнанні, що діє на підприємствах, а також в ознайомленні з новими технологіями. Серед засобів електронного навчання, що найчастіше застосовуються у підготовці майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту та описані у візіях дослідників варто відзначити відеоконференції, цифрові засоби організації навчання електронні розклади, заліки, можливість оперативної комунікації з педагогом та адміністрацією закладу освіти, засоби візуального подання інформації презентації, інфографіка, відеолекції. Найпопулярнішою формою цифровізації навчання майбутніх механіків автомобільного транспорту в закладах професійної (професійно-технічної) освіти є візуалізація зображень. Популярною технологією є технологія «мобільне навчання», що дозволяє майбутнім кваліфікованим робітникам для автосервісу використовувати освітню інформацію з персональних цифрових пристроїв (смартфони, планшети тощо). Серед онлайн-технологій навчання кваліфікованих робітників для автосервісу важливу роль відіграє технологія гейміфікації. Якісні зміни у системі професійно-технічної освіти неможливі без цифрової трансформації освітнього процесу, що передбачає максимальне використання потенціалу цифрових технологій в рамках професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні молодші бакалаври з автомобільного транспорту, цифровізація, цифрові технології, трансформація освіти, соціальне партнерство.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Найважливішою умовою вдосконалення сучасної економіки є розробка системи навчання, що сприяє постійному оновленню знань, умінь, навичок та компетентностей працівників. Мається на увазі підготовка фахівців автомобільного транспорту, які здатні до саморозвитку, безперервного навчання, до творчого вирішення поставлених завдань та впровадження інноваційних технологій. Залученню студентів в освітній процес сприяє організація викладачем такого процесу навчання, який спонукає їх вивчати та аналізувати зміст навчання та розмірковувати про свою майбутню професійну діяльність. В оновлених умовах освітньої реальності процес навчання у фахових коледжах виступає як сукупність інтерактивних відносин між

учасниками освітнього процесу, реалізацію яких забезпечують засоби цифрових технологій. Роль сучасного викладача досить часто трансформується в роль наставника, тьютора. Студент, натомість, виступає у ролі студента-дослідника, метою якого є отримання нових знань за активної взаємодії з викладачем. Водночас, цифрові технології, що впроваджуються у всі сфери економіки, потребують висококваліфікованих кадрів, підготовка яких стає можливою тільки при вдосконаленні дидактичних засад навчання в закладах фахової передвищої освіти. Економічний розвиток України на різних історичних етапах завжди нерозривно пов'язаний з формуванням транспортної системи. У свою чергу ця система стимулювала розвиток фахової передвищої освіти. Сучасний етап роз-

витку інноваційної економіки та технологічної модернізації пов'язаний з цифровізацією, що означає широке впровадження цифрових технологій у всіх сферах діяльності. Це породжує активні пошуки методичних шляхів удосконалення навчання в закладах фахової передвищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій підкреслює, що питання підготовки молодших фахових бакалаврів з автомобільного транспорту перебуває в полі наукової уваги дослідників. Так, С. Архун систематизував цифрові інновації до навчання студентів технічних спеціальностей, зацентрувавши увагу на дистанційних лабораторіях та цифрових практикумах [1]. А. Волошин розробив теоретичні засади формування професійної компетенції майбутніх механіків автомобільного транспорту [2]. Дотичними є наукові розвідки Д. Гоменюк в напрямі виокремлення та перевірки ефективності педагогічних умов підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу у професійно-технічних навчальних закладах [3]. На важливості формування професійної компетентності молодших фахових бакалаврів з автомобільного транспорту наголошує О. Дубініна. Для перевірки стану сформованості якої авторка розробила сукупність критеріїв та показників для майбутніх автослюсарів [4].

Інноватизація навчання майбутніх автослюсарів відбивається в наукових публікаціях В. Кашканова [5], О. Кучми та С. Філатова [6], К. Лихогляд та А. Кононенко [6], Ю. Якімець [9]. Її сутність дослідники вбачають у застосування системи практико-орієнтованих завдань [7] та засобів цифрових технологій [10], які враховують особливості процесу підготовки майбутніх фахівців автотранспортного профілю [8]. Однак, нині простір фахової передвищої освіти пронизують цифрові технології, які відкривають нові перспективи у формування професійної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з автомобільного транспорту. Тому питання вивчення сучасних векторів удосконалення підготовки здобувачів цієї спеціальності не втрачає актуальності й вивчено не сповна.

Метою статті є теоретичний аналіз перспектив та можливостей вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту.

Виклад основного матеріалу. Система фахової передвищої професійної освіти нині переживає надзвичайно складний період. Відбуваються організаційно-структурні зміни, спрямовані на інтеграцію освітніх закладів різного рівня професійної підготовки фахівців до установ безперервної професійної освіти, здійснюється оновлення змісту та пошук інноваційних технологій навчання, актуалізується позааудиторна практика зорієнтована діяльність здобувачів в рамках концепту

дуальної освіти. В таких реаліях необхідно забезпечити адекватність змін в системі майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту, які відповідають сучасним та перспективним завданням розвитку нашої держави.

Ситуація, що склалася на ринку праці оголила низку протиріч, що безпосередньо стосуються професійного навчання майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту. Загострилися суперечності між інтересами роботодавців та працівників, які пропонують свою робочу силу на ринку праці. Дослідження соціальних процесів, що призводять до незатребуваності фахівців середньої ланки та робітників на сучасному ринку праці, показують, що проблема безробіття викликана не так відсутністю робочих місць. Тоді як тим фактом, що висока кваліфікація, характерна для значної кількості випускників закладів фахової передвищої освіти не відповідає сучасним запитам ринку праці. Молоді фахівці, як правило, повільно адаптуються до сучасної комп'ютерної техніки, що широко впроваджується у виробництво, нових технологій, умов праці, зазнають труднощів у перепідготовці та додатковій освіті. Особливо очевидно це протиріччя кристалізується у сфері автосервісу та ремонту різних видів техніки.

Потреба у висококваліфікованих та ініціативних майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту, яка загострюється в нових умовах, веде до природної інтеграції та взаємодії закладів фахової передвищої освіти та роботодавців основних споживачів їхніх послуг. Нині відбувається активне осмислення досвіду та виокремлення найбільш вдалих форм співробітництва та соціального партнерства.

Чинником, що впливає на якість професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту є роль діяльності освітніх організацій та соціальних партнерів представників промислово-виробничих кластерів економіки. Для системи фахової передвищої професійної освіти соціальне партнерство є природною формою розвитку за умов ринку. Партнери можуть надавати допомогу не лише в інформуванні про потреби в професіях на ринку праці, а й брати активну участь в освітньому процесі, брати участь в організації виробничої практики та подальшому працевлаштуванні випускників.

Велику роль соціальне партнерство відіграє в організації практико-зорієнтованого навчання, що розгортається в межах ідей дуальної освіти. Тобто реалізації навчання майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту на обладнанні, що діє на підприємствах, а також в ознайомленні з новими технологіями. Оскільки це триває процес розробки та затвердження професійних стандартів, соціальне партнерство може

зробити неоціненний внесок у створення механізму оцінки якості робітника, службовця та вимірювальних матеріалів для незалежної експертизи. Соціальні партнери беруть активну участь:

- у розробці навчально-програмної документації, зокрема варіативної частини змісту програми;
- у рецензуванні вимог до випускника щодо рівня компетентностей;
- в освітньому процесі (читання лекцій, керівництво виробничою практикою, курсовим та дипломним проектуванням);
- у роботі ДАК, у комісіях з кваліфікаційних випробувань, науково-практичних конференціях;
- у спільному проведенні професійних конкурсів, ділових ігор;
- у створенні стажувань педагогічних працівників.

Однією з галузей, що найбільш динамічно розвиваються в нашій країні, є автомобільна галузь. Сфера фахової передвищої професійної освіти, дотримуючись запитів автотранспортних підприємств, автосервісів та інших підприємств автомобільної галузі, розширює інструментарій підготовки фахівців, які після закінчення закладів освіти прийдуть на роботу в цю сферу. Так в науковій літературі акцентується увага на важливості використання цифрових технологій у навчанні студентів технічних спеціальностей.

Ще два десятиліття тому підхід до комп'ютеризації навчання було сфокусовано на тому, що можуть робити самі комп'ютери, тепер йдеться про те, чого можуть досягти здобувачі, застосовуючи засоби цифрових технологій у навчанні. Очевидно, що змінилась основна ідея сучасної дидактичної парадигми цифрового навчання, яка полягає у підвищенні рівня інтерактивності занять. Натомість комп'ютер тепер виступає лише посередником між знаннями та студентами. Доцільно підкреслити, таким чином забезпечується збереження гуманізації професійної освіти під час переходу до цифрового навчання.

Серед засобів електронного навчання, що найчастіше застосовуються у підготовці майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту та описані у візіях дослідників варто відзначити відеоконференції, цифрові засоби організації навчання електронні розклади, заліки, можливість оперативної комунікації з педагогом та адміністрацією закладу освіти, засоби візуального подання інформації презентації, інфографіка, відеолекції.

З точки зору С. Архун потенційно практично будь-який цифровий ресурс можна використовувати для удосконалення підготовки студентів технічних спеціальностей [й]. Адже знаходимо велику кількість прикладів успішного впровадження в освітній процес закладів фахової передвищої освіти таких «неосвітніх», на перший

погляд, інструментів як голосові повідомлення, месенджери, соціальні мережі, відеочати, блоги, Google Hangouts, вікі-ресурси.

В межах стратегічної мети цифровізація професійнотехнічної освіти передбачає імплементацію безлічі просунутих інноваційних технологій нейромереж, штучного інтелекту, крипто-шифрування, віртуальної та доповненої реальності в практику навчання майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту.

Особливу важливість цифровізація набуває в тих галузях діяльності, які вважаються сьогодні високотехнічними і не можуть функціонувати без цифрових комунікацій. Не винятком є професійна діяльність молодших бакалаврів автомобільного транспорту. Тому середовище навчання здобувачів повинно відповідати «реальним» професійним умовам роботи. Перспективними інструментами цифровізації освіти здобувачів згаданої спеціальності є цифрова візуалізація та моделювання.

Оскільки сутність технічної освіти полягає в освоєнні сукупності майбутніми фаховими молодшими бакалаврами автомобільного транспорту теоретичних та практичних знань, вмінь та навичок, спрямованих на вирішення виробничих, технічних завдань. Відтак, головною метою освіти є розвиток здатності здобувачів експлуатувати, аналізувати механізми, машини, апарати, обслуговувати конструкції.

З огляду на це, найпопулярнішою формою цифровізації навчання майбутніх механіків автомобільного транспорту в закладах професійної (професійнотехнічної) освіти є візуалізація зображень. Візуалізація – це сукупністю прийомів перетворення навчальної інформації на наочне зображення, виклад навчального матеріалу невербальним способом. Візуалізація матеріалу ефективний метод перетворення даних у невербальний вигляд, або доповнення вербального матеріалу візуальним: саме в такому вигляді нове знання засвоюється швидше, стійкіше та цікавіше здобувачів. Візуалізація була відома дидактичній науці ще в доцифрову епоху: педагоги часто вдавалися до схем, фотографій, рисунків. На сьогодні спектр інструментів візуалізації розширився за рахунок анімації, відео, інфографіки, мультимедійних презентацій.

Популярною технологією є технологія «мобільне навчання», що дозволяє майбутнім кваліфікованим робітникам для автосервісу використовувати освітню інформацію з персональних цифрових пристроїв (смартфони, планшети тощо). В умовах онлайн-навчання викладачі використовують таку технологію, як «система управління курсом». Ця технологія складається з інструментів (програмне забезпечення), які забезпечують викладачеві можливість проектувати освітні курси та розмішувати їх у мережі.

Серед онлайн-технологій навчання кваліфікованих робітників для автосервісу важливу роль відіграє технологія гейміфікації. Вона використовується з чіткою дидактичною метою: занурення здобувачів у контекст професійної діяльності. В рамках гейміфікації застосовуються механізми, що використовуються у відеоіграх. Одним з варіантів гейміфікації є веб-квести. Ця технологія дозволяє використовувати та інтегрувати ресурси Інтернет та цифрові технології в освітній процес та ефективно формувати професійну компетентність майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту.

Використання технології веб-квесту в контексті професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту дозволяє викладачам вирішити такі завдання: підвищення освітньо-професійної мотивації; досягнення практико-зорієнтованості навчання; використання методів графічної візуалізації у навчанні; формування інформаційної культури; оптимізація навчальної діяльності.

Стратегія цифровізації освіти для майбутніх фахівців автотранспортного профілю передбачає впровадження таких перспективних інноваційних технологій як штучний інтелект, блокчейн та віртуальна реальність.

Висновки. Цифрова трансформація всіх сфер людської діяльності глобальна світова тенденція. Останні кілька років вона оголошена одним із провідних напрямів розвитку всіх сфер життя. Важливою складовою цифрових перетворень соціально-економічної системи є цифровізація освіти. Очевидно, що традиційна система професійно-технічної освіти, де здійснюється професійна підготовка майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту потребує значних модифікацій. Новий етап у розвитку цифрових технологій перетворює освітній процес і так чи інакше впливає на його результативність. Водночас, здійснити об'єктивну оцінку місця і ролі такого впливу досить проблематично, оскільки контент та інструментарій організації сучасного інформаційно-освітнього середовища у закладах фахової передвищої освіти є вкрай варіабельним. Здійснений аналіз наукової літератури дозволяє резюмувати, що якісні зміни у системі професійно-технічної освіти неможливі без цифрової трансформації освітнього процесу, що передбачає максимальне використання потенціалу цифрових технологій в рамках професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту.

Список використаної літератури:

- Архун С. Інноваційні підходи до навчання студентів технічних спеціальностей: дистанційні лабораторії та цифрові практикуми. Інженерія

- та інформаційні технології в освіті. 2023. Т. 5. С. 77–85.
- Волошин А. М. Формування професійної компетенції майбутніх механіків автомобільного транспорту в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Теорія і методи професійної освіти. 2024. № 2. С. 45–54. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745356/1/Волошин%2BA.pdf>. (дата звернення: 12.08.2026).
- Гоменюк Д. В. Педагогічні умови підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу у професійно-технічних навчальних закладах дис. канд. пед. наук 13.00.04 Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2014. 201 с.
- Дубініна О. В. Дослідження критеріїв та показників рівня сформованості професійної компетентності у майбутніх автослюсарів. URL: http://www.rusnauka.com/18_ADEN_2012/Pedagogica/3_113414.doc.htm. (дата звернення: 12.08.2026).
- Кашканов, В. А. Інформаційні системи і технології на автомобільному транспорті: навчальний посібник. Вінницький національний технічний університет. 2020. 207 с.
- Кучма О.І, Філатов С.В. Формування професійних компетентностей майбутніх фахівців автотранспортного профілю з використанням технологій дистанційної навчальної взаємодії. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. 2022. № 2(24). С. 181–190. URL: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-2-24-19>
- Лихогляд К. А., Кононенко А. Г. Формування професійної компетентності у майбутніх суднових механіків: використання ІТсервісів. *Підготовка фахівців у системі професійної освіти вісник. Серія: педагогічні науки*. 2022. № 18 (174). С. 122–128.
- Макієвський О. І. Формування професійної компетентності майбутнього автомеханіка на основі системи практико-орієнтованих завдань. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 3(107). С. 165–176.
- Пукало М. І. Особливості процесу підготовки майбутніх фахівців автотранспортного профілю. *Соціально-гуманітарний вісник*. 2019. № 26-27. С. 13–17.
- Якімець Ю. М. Формування професійних умінь майбутніх техніків механіків у процесі підготовки до дипломного проектування. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 6. С. 79–87.
- Hartmann S., Güzel, E., Gschwendtner T. Digital measurement of hands-on performance? Ecological validation of a computer-based assessment of automotive repair skills. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 2023. № 15. <https://doi.org/10.1186/s40461-023-00153-X>

Bubniak Y. Improvement of training of future professional junior bachelors in road transport in the visions of modern researchers: problems and prospects

The economic development of Ukraine at different historical stages has always been inextricably linked with the formation of the transport system. In turn, this system stimulated the development of professional pre-higher education. The current stage of development of the innovative economy and technological modernization is associated with digitalization, which means the widespread introduction of digital technologies in all areas of activity. This gives rise to active searches for methodological ways to improve training in institutions of professional pre-higher education. The need for highly qualified and proactive future professional junior bachelors of road transport, which is exacerbated in new conditions, leads to natural integration and interaction of institutions of professional pre-higher education and employers the main consumers of their services. Currently, there is an active understanding of experience and the identification of the most successful forms of cooperation and social partnership. Social partnership plays a major role in the organization of practice-oriented training, which is developed within the framework of the ideas of dual education. That is, the implementation of training future professional junior bachelors of motor transport on equipment operating at enterprises, as well as in familiarization with new technologies. Among the means of e-learning that are most often used in the training of future professional junior bachelors of motor transport and described in the visions of researchers, it is worth noting video conferences, digital means of organizing training electronic schedules, tests, the possibility of prompt communication with the teacher and the administration of the educational institution, means of visual presentation of information presentations, infographics, video lectures. The most popular form of digitalization of training future motor transport mechanics in institutions of professional (vocational) education is image visualization. A popular technology is the "mobile learning" technology, which allows future qualified workers for car service to use educational information from personal digital devices (smartphones, tablets, etc.). Among online technologies for training qualified workers for car service, gamification technology plays an important role. Qualitative changes in the vocational education system are impossible without the digital transformation of the educational process, which involves maximum use of the potential of digital technologies within the framework of professional training of future professional junior bachelors of road transport.

Key words: professional training, future junior bachelors in road transport, digitalization, digital technologies, transformation of education, social partnership.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

UDC 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.16>**T. Ya. Helzhynska**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University

THE CONCEPT OF ACADEMIC STAFF TRAINING FOR ACADEMIC ENTREPRENEURSHIP

This article presents the author's concept of academic staff training for academic entrepreneurship. The growing relevance of academic entrepreneurship as a key dimension of modern university activity, along with the imperative to prepare academic staff for its implementation, highlights the need for focused research on the development of a corresponding conceptual framework. The aim of the article is to substantiate the concept of training academic staff for engagement in academic entrepreneurship within the framework of the university's professional development system. According to the author's concept, the training of academic staff for academic entrepreneurship is understood as a specially organized system of measures, the primary goal of which is to foster readiness among academic personnel to engage in academic entrepreneurship. This involves the acquisition, deepening, and expansion of relevant knowledge, as well as the development and refinement of skills necessary for mobilising internal and external resources and human capital. It is proved that the training of academic staff for academic entrepreneurship as a vital component of their professional development. This process entails the acquisition, deepening, and expansion of relevant knowledge, as well as the formation, enhancement, and refinement of skills and competencies necessary for mobilising internal and external resources, including human capital. The overarching goal is to meet the internal needs of the university and respond to the educational, scientific, technological, and innovative demands of society, the knowledge economy, and various scientific domains while also enabling the capitalisation of individual intellectual potential. The training is conceptualised across multiple levels: individual, institutional, regional, national, and international. It is examined through the lenses of methodological, theoretical, and technological constructs, each contributing to a comprehensive understanding of how the readiness for academic entrepreneurship can be formed within the university professional development system.

Key words: academic staff, academic entrepreneurship, university, professional development, author's concept, individual, institutional, regional, national, and international levels, methodological construct, theoretical construct, technological construct.

Problem statement. In the current context of global educational transformation, international educational trends are gaining increasing significance, exerting a direct influence on the development and modernisation of national education systems. The processes of globalisation, which permeate all spheres of social life, necessitate the integration of educational strategies, the harmonisation of standards, and the promotion of academic mobility. Simultaneously, the rapid advancement of information and communication technologies presents new opportunities for the dissemination of scientific knowledge, the provision of open access to educational resources, and the creation of innovative learning models.

These factors underscore the need for comprehensive scholarly inquiry aimed at an in-depth analysis of the structural, sociocultural, technological, and regulatory dimensions of higher education systems. Particular attention must be devoted to forecasting future developments, modelling effective scenarios for educational advancement, and formulating strategic approaches to ensuring quality education within a dynamic global context.

Such academic exploration not only facilitates a critical understanding of contemporary challenges but also contributes to the conceptual foundations for the sustainable development of higher education, grounded in innovation, interdisciplinarity, and social responsibility.

The growing relevance of academic entrepreneurship as a key dimension of modern university activity, along with the imperative to prepare academic staff for its implementation, highlights the need for focused research on the development of a corresponding conceptual framework. In our view, the process of constructing such a framework should begin with the delineation and definition of its conceptual domain.

The analysis of recent research and publications. A review of reference literature indicates that the term "concept" is interpreted as "a system of views; a particular understanding of phenomena of reality; or a guiding idea underlying a literary work or scientific study (from German "Konzeption", French "Conception", Latin "Conceptio" – system, totality, sum)" [5, p. 89]; "a specific way of understanding or interpreting a particular object, phenomenon,

or process; a principal viewpoint on the subject or phenomenon" [1, p. 41], and as "a system of views, theoretical propositions, and core ideas concerning the research object, unified by a central guiding idea" [4, p. 237]. An analysis of these definitions reveals that a concept should be understood as a system that reflects a leading idea, key propositions, and principles underlying the interpretation of the phenomena or processes under investigation. It serves as an intellectual framework for their exploration.

The aim of the article is to substantiate the concept of training academic staff for engagement in academic entrepreneurship within the framework of the university's professional development system.

The research results. According to the author's concept, the training of academic staff for academic entrepreneurship is understood as a specially organized system of measures, the primary goal of which is to foster readiness among academic personnel to engage in academic entrepreneurship. This involves the acquisition, deepening, and expansion of relevant knowledge, as well as the development and refinement of skills necessary for mobilising internal and external resources and human capital. The overarching aim is to meet the internal needs of the university and respond to the educational, scientific, technological, and innovative demands of society, the knowledge economy, various scientific domains, and the capitalisation of intellectual potential.

This system, in turn, functions as a subsystem within the broader framework of professional development in the university context. It encompasses the acquisition and renewal of academic knowledge, and the formation, enhancement, and optimisation of competencies required for effective functioning within the academic environment of higher education institutions – both within the Ukrainian higher education system and in the international academic space.

Given the evolving role and significance of the modern university in the knowledge economy and societal development, this article examines the training of academic staff for academic entrepreneurship and its relevance across individual, institutional, regional, national, and international levels.

At the individual level, the training of academic staff for academic entrepreneurship is viewed as an integral component of their continuous professional development. In this context, we align with scholars who argue that "the internal entrepreneurial culture, processes, resources, and academic disciplines of the university should encourage the creation and growth of spin-off enterprises. Academic staff must be trained and mentored to identify opportunities, and their research ideas should be shaped in accordance with market needs" [11, p. 27].

This training entails the development of motivational, cognitive, operational, and personal

components, which collectively constitute readiness for academic entrepreneurship. Such readiness plays a critical role in personal and professional self-identification, the realisation of internal potential, and the demonstration of a conscious professional stance. The academic's professional activity becomes essential in addressing societal challenges and solving economic problems.

We conceptualise the training of academic staff for academic entrepreneurship as an effective mechanism for fostering autonomy in professional practice. It serves as a foundation for ongoing improvement, enabling the initiation of interdisciplinary projects, the expansion of professional horizons, and the strengthening of the educator's, researcher's, and innovator's professional image.

Significance is attributed to the training of academic staff for academic entrepreneurship at the institutional level. In our study, this training is examined from a strategic perspective, emphasising the need to design a long-term university development plan and to commercialise scientific research. It involves the mobilisation of internal potential and the attraction of external resources, which contribute to enhancing university infrastructure, fostering collaboration with industry, establishing clusters and consortia, and participating in interdisciplinary projects aimed at generating new ideas, facilitating technology transfer, and implementing innovative products.

We argue that the training of academic staff for academic entrepreneurship is a vital component of university activity in shaping its public image and enhancing competitiveness. It enables the attraction of talented students, highly qualified researchers, and educators. In turn, this contributes to improving the university's standing in global rankings and advancing international research and educational collaboration.

From our perspective, the training of academic staff for academic entrepreneurship is one of the key factors in the formation and development of the university's corporate culture. Core features of this culture include the presence of a dynamic academic environment open to innovation, the provision of training programs for future professionals aligned with the actual needs of the economy and labour market, and the integration of educational, research, and innovation activities. These elements collectively support the sustainable development of the knowledge economy and contribute to addressing social and economic challenges.

From a regional perspective, the university actively engages with regional and local businesses, the local community, and participates in initiatives aimed at fostering social cohesion and enhancing community well-being. Accordingly, the training of academic staff for academic entrepreneurship provides a foundation for viewing its potential through the lens of investment

in infrastructure development, support for small and medium-sized enterprises, advancement of human and social capital, strengthening partnerships between the university and the regional or local community, and promoting sustainable development through research, educational, cultural, social, and environmental initiatives and projects.

At the national level, the training of academic staff for academic entrepreneurship represents a constitutive component of university activity, playing a pivotal role in enhancing the country's competitiveness. From this standpoint, the university is positioned as a driver of national economic development, primarily focusing its efforts on the cultivation of human capital in alignment with the principles of human-centeredness and the theories of human and social capital. Academic staff, in this context, must possess a comprehensive set of knowledge, skills, and competencies necessary for generating scientific ideas, developing and scaling them, participating in activities that foster an innovation ecosystem, and training future professionals with innovative and entrepreneurial mindsets. This process must also be grounded in the principles of academic integrity and professional ethics.

The consideration of the role and significance of training academic staff for academic entrepreneurship at the international level is grounded in the conviction that globalisation processes, characteristic of the international educational and scientific landscape of the 21st century, necessitate the enhancement of university competitiveness. This involves the presentation of original educational, scientific, and innovative developments, as well as the acquisition of grant funding for their implementation in collaboration with academic communities and business sectors from other countries.

The training of academic staff for academic entrepreneurship contributes to the development of an understanding of the global market's specificities, the nuances of establishing cooperation with international experts, participation in transnational initiatives and projects, and the incorporation of foreign investment. Ultimately, it fosters the advancement of a global entrepreneurial culture.

The urgency of constructing a coherent system for training academic staff for academic entrepreneurship is substantiated by a range of interrelated factors, including:

the growing demand for academic personnel capable of demonstrating initiative in the design and implementation of educational, scientific, and innovation-driven projects that involve collaboration with business and industry, resource mobilisation, and knowledge transfer – elements essential for the sustainable development and effective functioning of modern universities that prioritise human capital development [6; 7; 8];

the necessity of cultivating a constructive academic environment conducive to the development of entrepreneurial talent and mindset, grounded in a system of knowledge, skills, values, and professional attitudes. This requires the integration of the university's internal capacity for professional development with external resources [9], [10];

the need to design a targeted professional development program that encompasses both theoretical and practical components of academic staff training for academic entrepreneurship [12], [13].

The author's concept is based on the premise that the training of academic staff for academic entrepreneurship will be effective and impactful, will ensure the formation of readiness for academic entrepreneurship if it is grounded in the theoretical and methodological foundations of continuous professional development. This training must also take into account the university's strategic needs for the advancement of academic entrepreneurship, as well as the interests and demands of faculty members. These considerations should be addressed through the implementation of motivational-stimulatory, analytical-exploratory, diagnostic-design, organisational-managerial, and reflexive-creative functions, all of which are essential for the realization of academic entrepreneurship.

The author's concept of training academic staff for academic entrepreneurship comprises three core components: the methodological concept, the theoretical concept, and the technological constructs.

The methodological construct is examined through the lens of "general philosophical, specifically scientific, paradigmatic, and epistemological levels of inquiry" [3, p. 69]. We concur with the assertion that "any scientific research, regardless of its level, disciplinary specificity, subject matter, purpose, or orientation, must be grounded in a relevant methodology. The development of such a methodology entails the identification of fundamental principles, conceptual ideas, propositions, and approaches that serve as the basis for further scholarly inquiry and the successful resolution of research tasks (questions, problems)" [2, p. 51].

In accordance with the author's vision, the training of academic staff for academic entrepreneurship should be founded upon a comprehensive set of methodological approaches, including: systemic (ensuring holistic understanding and coherence of the training process), synergetic (emphasising dynamic interaction and mutual reinforcement of components), structural-functional (focusing on the interrelation between structure and function within the professional development system), integrative (promoting the synthesis of interdisciplinary knowledge and practices), acmeological (supporting personal and professional growth toward peak achievement), axiological (recognising the role of values and ethical

orientations in academic activity), reflexive (fostering critical self-awareness and adaptive learning), collegial (encouraging collaborative engagement and shared responsibility), project-based (enabling goal-oriented planning and implementation of entrepreneurial initiatives), personality-oriented (prioritising individual needs, motivations, and potential in the development process).

The presentation of the theoretical construct within the author's concept begins with the following citation: "The theoretical construct encompasses theories, laws, regularities, models, axioms, postulates, concepts, classifications, categories, notions, facts, etc.; it is based on principles such as universality, modelling of pedagogical processes, the staged nature of pedagogical education, approximation of pedagogical functions of the teacher, multiplicity of pedagogical education models, and dialectical progression and cyclicity. The theoretical construct is further complemented by the criteria of formalisation, diagnosability, integration, and prognostics" [3, p. 69].

Taking this interpretation into account, we outline the training of academic staff for academic entrepreneurship within the university's professional development system as a process grounded in the following principles: accessibility, continuity, and flexibility (ensuring equal access to professional development programs aimed at fostering readiness for academic entrepreneurship; updating and enhancing competencies through institutional support and individualized educational trajectories; operating as an open system of professional development that incorporates both internal programs and recognition of outcomes from non-formal and informal learning); scientific rigor and pragmatism (integrating theoretical and practical components into the training of academic staff; focusing on the development of practical skills and competencies related to initiating and commercializing educational and scientific ideas and projects; integration (synthesizing knowledge from various scientific domains to support the formation of entrepreneurial readiness among academic staff; leveraging the combined potential of education, science, and business as the foundation for academic entrepreneurship and, consequently, for training educators to engage in it); reflexivity and recognition of prior experience and knowledge (basing the training process on self-observation, analysis of personal and professional qualities, and identification of opportunities for improvement; utilising prior experience and previously acquired knowledge as a foundation for developing readiness for academic entrepreneurship).

It is important to emphasise that the theoretical foundation for training academic staff for academic entrepreneurship should be constructed through the integration of insights from multiple scientific domains, including: Philosophy (encompassing the concepts

of social, cognitive, and radical constructivism, existentialism, and pragmatism, which inform the epistemological and ontological dimensions of entrepreneurial readiness); Economics (drawing on institutional theory, the theory of academic capitalism, the entrepreneurial university model, and the "triple helix" concept, which collectively frame the economic and structural conditions for academic entrepreneurship); Sociology (incorporating the theory of social capital, social entrepreneurship, and social learning theory, which highlight the relational and community-based aspects of entrepreneurial engagement); Psychology (grounded in the theory of personal development, emphasizing the role of self-awareness, motivation, and identity formation in entrepreneurial competence); Pedagogy (informed by the concept of lifelong learning, adult learning theory, transformative learning theory, and experiential learning theory, which provide methodological and didactic foundations for the professional development of academic staff).

The technological construct of the author's concept presents a system for training academic staff for academic entrepreneurship, implemented within the university's professional development framework. This system comprises pedagogical conditions, forms, and methods of professional development, which collectively ensure positive dynamics in the levels of entrepreneurial readiness among academic staff.

It is essential to emphasise that the implementation of the technological construct is grounded in the application of a diagnostic toolkit and corresponding methodology. These are developed based on a substantiated understanding of the essence and structural components of academic staff's entrepreneurial readiness, including criteria and indicators, levels of manifestation, and the elaboration of scientific and methodological support. This support encompasses both content-related and technological elements aimed at fostering entrepreneurial readiness in academic staff.

The core idea of the author's concept lies in the development of a system for training academic staff for academic entrepreneurship, encompassing both a theoretical component (based on the integration of theories and concepts from philosophy, economics, sociology, psychology, and pedagogy) and a practical component (centred on the realization of personal and professional potential and the acquisition of experience in initiating, designing, and implementing innovative educational and scientific projects for the purpose of commercialization).

The implementation of the author's concept, and its core idea in particular, is substantiated by the following provisions:

- revitalisation of the university's professional development system, wherein the training of academic staff for academic entrepreneurship is pragmatically

oriented and involves the modelling and execution of functions inherent to academic entrepreneurship (motivational-stimulatory, analytical-exploratory, diagnostic-design, organisational-managerial, and reflexive-creative);

– construction of the content of academic staff training with consideration of faculty interests, institutional needs for the development of academic entrepreneurship, business and societal demands, and the current legislative framework governing higher education and scientific activity;

– integration of formal, non-formal, and informal learning in the professional development of academic staff to foster their readiness for academic entrepreneurship;

– harmonisation of content and technological components within the university's professional development system to ensure coherence and effectiveness in training academic staff for entrepreneurial engagement;

– formation of entrepreneurial readiness through the use of both traditional and innovative forms of learning organisation and teaching methods within the university's professional development system.

Conclusions. Thus, the author's concept substantiates the training of academic staff for academic entrepreneurship as a vital component of their professional development. This process entails the acquisition, deepening, and expansion of relevant knowledge, as well as the formation, enhancement, and refinement of skills and competencies necessary for mobilising internal and external resources, including human capital. The overarching goal is to meet the internal needs of the university and respond to the educational, scientific, technological, and innovative demands of society, the knowledge economy, and various scientific domains while also enabling the capitalisation of individual intellectual potential. The training is conceptualised across multiple levels: individual, institutional, regional, national, and international. It is examined through the lenses of methodological, theoretical, and technological constructs, each contributing to a comprehensive understanding of how academic entrepreneurship can be cultivated within the professional development system of higher education institutions.

References:

1. Антонова, О. Є. (2014). *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Житомир: Видавництво ЖДУ імені Івана Франка.
2. Вітченко, А. О., & Вітченко, А. Ю. (2020). *Основи наукових досліджень у вищій школі: підручник*. Київ: ФОП Ямчинський О. В.
3. Дубасенюк, О. А. (2018). Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки майбутніх педагогів. У *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія*. (с. 59–122). Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
4. Малигіна, В. Д., Холодова, О. Ю., & Акімова, Л. М. (2016). *Методологія наукових досліджень: монографія*. Рівне: НУВГП.
5. Михайлова, Л. М., Пагава, О. В., Проніна, О. В. (2020). *Словник термінів і понять сучасної освіти*; Л. М. Михайлова (ред.). Сєверодонецьк: Луганський ОІППО.
6. Abreu, M., & Grinevich, V. (2024). The entrepreneurial university: strategies, processes, and competing goals. *The Journal of Technology Transfer*, 49(6), 1991–2034.
7. Berthod, O. (2023). Institutional theory of organizations. In *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance* (pp. 6789–6793). Cham: Springer International Publishing.
8. Cai, Y., & Ahmad, I. (2023). From an entrepreneurial university to a sustainable entrepreneurial university: Conceptualization and evidence in the contexts of European university reforms. *Higher Education Policy*, 36(1), 20–52.
9. Pattnaik, S., Mmbaga, N., White, T. D., & Reger, R. K. (2023). To entrepreneur or not to entrepreneur? How identity discrepancies influence enthusiasm for academic entrepreneurship. *The Journal of Technology Transfer*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10961-023-09994-w>
10. Riveraa, N. D., & Aliazasb, J. V. C. (2025). Teacher Collegiality, Professional Development Activities, and Teachers' Performance. *International Journal of Research Publications*, 175(1), 239–256.
11. Rorwana, A., & Tengeh, R. K. (2015). The role of academic entrepreneurs in the process of technology transfer and commercialization: the case of a University of Technology in South Africa. *Environmental Economics*, 6(4), 25–37.
12. Tursunaliev, I. A. (2023). Modern Approaches to the Organization of the System of Continuous Professional Development of Physical Culture Instructors. *American Journal of Pedagogical and Educational Research*, 11, 57–61.
13. Zwolińska-Gładys, K., Lorenc, S., Kowalska, N., & Pomykała, R. (2024). Higher education staff development: a need-oriented approach based on survey research. *Scientific Reports*, 14(1), 31455. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-83053-8>

Гельжинська Т. Концепція підготовки науково-педагогічних працівників до академічного підприємництва

У статті представлено авторську концепцію підготовки науково-педагогічних працівників до академічного підприємництва. Зростаюча актуальність академічного підприємництва як ключового напрямку діяльності сучасного університету, а також необхідність підготовки науково-педагогічних працівників до його реалізації, зумовлюють потребу в цілеспрямованому науковому дослідженні щодо розроблення відповідного концептуального підґрунтя. Метою статті є обґрунтування концепції підготовки науково-педагогічних працівників до академічного підприємництва в межах системи професійного розвитку університету. Згідно з авторською концепцією, підготовка науково-педагогічних працівників до академічного підприємництва розглядається як спеціально організована система заходів, основною метою якої є формування готовності науково-педагогічного персоналу до здійснення академічного підприємства. Це передбачає оволодіння, поглиблення та розширення відповідних знань, а також розвиток і вдосконалення умінь, необхідних для акумулювання внутрішніх і зовнішніх ресурсів та людського капіталу. Доведено, що підготовка науково-педагогічних працівників до академічного підприємства є важливою складовою їхнього професійного розвитку. Цей процес охоплює оволодіння, поглиблення та розширення знань, формування, розвиток і вдосконалення компетентностей, необхідних для мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів, зокрема людського капіталу. Його головною метою є задоволення внутрішніх потреб університету та реагування на освітні, наукові, технологічні й інноваційні запити суспільства, економіки знань і різних галузей науки, а також капіталізація інтелектуального потенціалу особистості. Підготовка науково-педагогічних працівників до академічного підприємства концептуалізується на кількох рівнях: індивідуальному, інституційному, регіональному, національному та міжнародному. Її реалізація розглядається крізь призму методологічного, теоретичного та технологічного концептів, кожен з яких сприяє комплексному осмисленню шляхів формування готовності до академічного підприємства в системі професійного розвитку університету.

Ключові слова: науково-педагогічні працівники, академічне підприємство, університет, професійний розвиток, авторська концепція, індивідуальний, інституційний, регіональний, національний та міжнародний рівні, методологічний концепт, теоретичний концепт, технологічний концепт.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 378.1:004.9(4)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.17>**І. М. Забіяка**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної та української філології
Луцького національного технічного університету (м. Луцьк)

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ ЄВРОПИ В ЕПОХУ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

Цифрова трансформація стає ключовим трендом у сфері освіти, особливо професійно-технічної. Ця тенденція в основному зумовлена потребами інформаційного та інтелектуального суспільного розвитку, що ставить перед системою професійної освіти вимогу йти в ногу з часом та інтегрувати цифрові технології в підготовку майбутніх фахівців, які відповідають вимогам нової епохи.

Однак, цифрова трансформація європейської професійної освіти все ще має низку проблемами таких як: нерівномірний розподіл ресурсів, розрив зв'язку між виробництвом та освітою, фінансові та технічні перешкоди, а також недостатня цифрова грамотність викладачів.

У даному контексті наукова спільнота ЄС спрямовують свої пошуки на вирішення проблеми в чотирьох вимірах: запобігання технологічним ризикам, лідерство в державній політиці, спільна підтримка з боку підприємств і комплексні зусилля закладів професійної освіти.

У статті обґрунтовано, що особистість, яка формується і розвивається в системі професійної освіти, має бути спроможною не лише вирішувати практичні проблеми, але й бути підготовленою до майбутніх викликів.

Однак, з подальшим розвитком цифрової трансформації, практичні проблеми та майбутні виклики, які виникають перед професійною освітою, є безпрецедентними та непередбачувальними. Задля того, щоб забезпечити відповідну підготовку та можливість швидшого реагування на виклики сучасності, заклади професійної освіти мають зосередитися на розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців.

У даному контексті саме заклади професійної освіти мають задовольнити запити ринку праці спеціалістами, адаптованими для цифрової трансформації та бути готовими до потреб цифрової економіки та суспільства.

Технологічний прогрес створює нові робочі місця з безпрецедентною швидкістю, водночас роблячи багато інших професій застарілими. Відтак, сучасна молодь і дорослі, які здобули освіту в контексті традиційної парадигми, не завжди володіють цифровими та міждисциплінарними навичками, необхідними в сучасному професійному просторі. Невідповідність навичок у поєднанні з глобальним зростанням безробіття серед молоді підкреслює нагальність переформатування системи професійно-технічної освіти і навчання (ПТО), щоб вона відповідала вимогам та запитам цифрової епохи.

Ключові слова: професійна освіта, підготовка кадрів, цифрова трансформація, цифрова компетентність, цифровізація.

Постановка проблеми. В епоху, яка характеризується стрімким розвитком цифрових технологій та інноваційних розробок, нагальна потреба в цифровій трансформації відчувається у всіх сферах суспільного життя.

Оскільки цифрова трансформація докорінно змінює глобальний освітній простір, заклади технічної та професійної освіти і навчання знаходяться в самому центрі цих змін.

Конвергенція технологічних досягнень, виникнення нових галузей промисловості та подальша еволюція професійної діяльності, вимагають адекватного реагування, зокрема, з боку системи професійної освіти. Зважаючи, що заклади професійно-технічної освіти прагнуть надати здобувачам освіти практичні навички та знання, які відповідають запитам ринку праці, відтак, вони відіграють вирішальну роль у подоланні розриву

між навичками та технологічним прогресом, який часто спричиняє цифрова революція.

Стратегії управління та розвитку професійно-технічної освіти, педагогічного та навчального контенту, які базуються на фактичних даних та забезпечення якості в цифрову епоху, потребують значного науково-дослідницького пошуку. Окрім того, життєво важливий аспект міжнародного співробітництва та передачі знань у забезпеченні стабільної та інклюзивної цифрової трансформації в галузі професійної освіти, здебільшого є малодослідженим.

Це підкреслює актуальність і важливість дослідження зазначеної проблеми. Як стверджує П. Глюкман [1], всі технології, як існуючі, так і ті, що ще будуть винайдені, несуть у собі як переваги, так і ризики. Історія людства свідчить про взаємодію інновацій, розвитку та використання технологій при одночасному нівелюванні їхніх недоліків.

Потужний поштовх цифрової індустріалізації та цифровізації промисловості зумовив зміни щодо вимог до навичок на ринку праці. Відтак, це означає, що програми та навчальні плани ПОН, поряд зі стратегічними цілями формування здобувачів освіти розвивати мобільність, адаптивність, оперативність, стоять завдання формування навичок швидкого реагування на нові вимоги та виклики, що виникають у зв'язку з цифровізацією виробництва та цифровою індустріалізацією. Така відповідність є обов'язковою для забезпечення актуальності та ефективності професійної освіти в умовах зростаючої цифровізації виробництва.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Цифрова трансформація, європейської професійної освіти являє собою ґрунтовні зміни у сфері освіти, що передбачають комплексне оновлення освітніх концепцій, систем, процесів і засобів і є стратегічним проєктом системного та глобального характеру.

Основна мета цифрової трансформації на думку Г. Куло [4] – синхронізувати підвищення якості та ефективності професійної освіти за допомогою інновацій. Ця трансформація пройшла декілька етапів – інформатизацію, оцифрування та інтелектуалізації, причому кожен етап знаменував собою поглиблення інтеграції технологій та професійної освіти.

Це зумовлено не лише внутрішнім імпульсом технологічного прогресу та нагальною потребою в самовдосконаленні професійної освіти, а й потужною підтримкою з боку зовнішніх чинників таких як, політичні орієнтири та директиви і ринковий попит, які разом сприяють загальному прогресу професійної освіти в цифрову епоху.

Цифровізація освіти є однією з найбільш затребуваних і широко обговорювальних тем в науковому просторі дослідників та управлінців в галузі освіти протягом останніх десятиліть. Більшість країн світу розробили й ухвалили національні стратегії з цифровізації освіти, багато хто перебуває в процесі їх реалізації. [6].

Наукові дослідження основних аспектів цифрової трансформації в освіті, вивчалися зарубіжними вченими, зокрема Дж. Мазурека (Mazurek); Пеккі Мертала (Mertala); Н. Веріни та Дж. Тітко (Verina & Titko), Дж. Б. Вільямсона, Р. Ейнона та Дж. Поттера (Williamson), С.Олімов (Olimov S.), Д. Мамурова (Mamurova D).

У науковому вітчизняному дискурсі проблема цифрової трансформації освіти в умовах глобалізації теж досить актуальна, у своїх наукових розвідках її досліджували В. Бабаєва, О. Барна, Н. Бахмат, В. Вембер, М. Гладун, В. Гужва, М. Дебич, Н. Єгорченкова, В. Ковальчук, С. Карплюк, Ю. Кічан, І. Колесникова, О. Кузьмінська, Ю. Олійник, В. Саєнко, С. Сисоєва, М. Філіпова, О. Шпарик та інші.

Оскільки цифрова економіка стає домінуючою, а ринок праці зазнає швидких змін, зростає потреба у цифрових навичках, підвищенні кваліфікації та перекваліфікації у сфері цифрових технологій. Міжнародна організація праці (МОП) прогнозує загальне зростання цифрових навичок [12]. За даними МОП, кількість годин, витрачених на оволодіння цифровими навичками збільшиться з 31 мільярда у 2016 році до 60 мільярдів у 2030 році в США і з 41 до 60 у Західній Європі [13].

Глобальне дослідження McKinsey показало, що до 87% із 1216 опитаних роботодавців по всій Європі, визначили прогалини в цифрових навичках, причому, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є головним найбільш дефіцитним контентом [8].

Постає проблема в тому, що майбутні фахівці повинні оволодіти більш досконалими цифровими навичками для все більш цифровізованого виробничого простору, що узгоджується з висновками Європейського фонду професійної підготовки. Щодо перекваліфікації, то за оцінками Всесвітнього економічного форуму значній частині працівників є нагальна потреба перекваліфікуватися до 2025 року із застосуванням нових технологій.

Л. Лі виявив, що «технологічний проєкт і програмування» увійдуть до топ-10 навичок. Це підкреслює важливість нових цифрових навичок для розвитку економіки [7].

ЮНЕСКО (2022) визнає, що суспільства потребують не лише цифрових і технологічних навичок, а й навичок співпраці та громадянської компетентності, креативності, соціальних та емоційних навичок, а також почуття глобальної солідарності. Європейська комісія (2018) погоджується з цим, пропонуючи, що розбудова потенціалу ШІ повинна враховувати не лише конкретні навички, а й ключові компетентності в науці, технологіях, гуманітарних науках і громадянських навичках. Ці наскрізні навички завжди мали вирішальне значення на ринку праці, окрім того, ці навички стануть все більш затребуваними через застосування цифрових технологій у нових сферах діяльності.

Мета статті полягає у визначенні поняття «цифрова трансформація освіти», систематизація досвіду Європейського Союзу у використанні цифрових технологій в системі професійної освіти, та характеристика основних викликів, проблем та можливостей цифрової трансформації професійної освіти ЕС.

Виклад основного матеріалу. Зміна потреб у навичках привернула увагу світових агентств у галузі професійної освіти та розвитку навичок, зокрема ЮНЕСКО, МОП та Світового банку. Основні дві цілі сталого розвитку (ЦСР) Організації Об'єднаних Націй – ЦСР 4 «Якісна освіта та ЦСР 8 «Гідна праця та економічне зростання» – осо-

бливо актуальні для розвитку навичок і можуть вплинути на прогрес у досягненні всіх цілей сталого розвитку Європи [10; 11; 12].

У контексті досягнення цілей сталого розвитку, ЮНЕСКО було розроблено керівну стратегію для професійно-технічної освіти «Стратегія ЮНЕСКО на 2022-2029 роки». У ній визначено три пріоритетні напрямки для професійної освіти та зроблено акцент на навичках, необхідних для переходу до цифрової економіки [10].

На регіональному рівні також розробляються стратегії цифрової трансформації ПТО або розвитку навичок. Наприклад, програма Європейського Союзу «Нові навички Європейського Союзу» підкреслює важливість цифрових навичок у професійно-технічній освіті та заохочує держави – члени ЄС інвестувати в цифрову інфраструктуру, сприяти цифровій грамотності та інтегрувати цифрові технології в освітні професійні програми.

Національні стратегії окремих країн – членів ЄС, спрямовані на подолання цифрового розриву та забезпечення рівного доступу до цифрових ресурсів і можливостей для всіх здобувачів освіти.

Так, наприклад, реформування освіти у Великій Британії ґрунтується на провідних тенденціях розвитку окреслених у «Цифровому порядку денному для Європи», що передбачає економічно прогресивний розвиток країни, яка зорієнтована на сучасні цифрові технології.

Згідно з цілями Цифрової стратегії Великої Британії на 2017 рік [3], було створено Стратегію EdTech на 2018 рік, яка складається із семи пріоритетних напрямків щодо цифрової грамотності:

1. Професійна рамка цифрового викладання [2], яка встановлює відповідні цифрові навички в освітньому секторі, а також встановлює та впроваджує професійні стандарти цифрового навчання.

2. На основі «Професійної рамки цифрового навчання» підготовлено «Статус викладача цифрових технологій» (EdTechTS), що має на меті забезпечити сприяння ефективному та прогресивному розвитку цифрової грамотності викладачів та здобувачів освіти [5].

3. Забезпечення доступності навчання – упровадження різних форм удосконалення цифрової грамотності, стимулювання неперервного особистісного розвитку в цій сфері.

4. EdTech Training Association спрямована на підтримку інноваційних наукових досліджень та утворення товариства для обміну цифровими технологіями, завдяки глобальних мережевих можливостей.

5. Поглиблення цифрової грамотності – організація тренінгів з метою набуття навичок практичного застосування новітніх цифрових технологій, створення цифрових продуктів, стимулювання неперервного самовдосконалення.

6. Популяризація досвіду – розширення доступності контенту, що забезпечує інформаційну підтримку та спонукає учасників цифрового співтовариства до удосконалення користувацьких навичок, які забезпечують розвиток та впровадження цифрових технологій.

7. Профільні освітні послуги – включення освітніх послуг до переліку базових напрямів грантових інвестицій, а також формування фінансових надходжень, орієнтованих на розвиток цифрових технологій і продуктів, які використовуються в освітньому процесі.

Перехід до цифрової трансформації економіки вимагає відповідного перегляду програм і навчальних планів для розвитку і підготовки здобувачів освіти. Окрім того, оскільки суспільство переходить до ери цифрових комунікацій, цифрова трансформація вимагає інноваційних проєктів цифрової освіти. Незважаючи на те, що на макrorівні було запропоновано багато стратегій у сфері професійно-технічної освіти, на практичному рівні існує значна розбіжність.

Наразі система професійно-технічної освіти в Європі переживає проблеми в кількох сферах: цифрове управління, посилення цифрового потенціалу освітян, розвиток цифрової інфраструктури, цифрова трансформація програм та навчальних планів для вирішення питань цифровізації виробництва та цифрової індустріалізації.

Ці проблеми вказують на те, що професійно-технічна освіта має вийти за межі традиційних підходів. Використання застарілих методологій є не лише неефективним, але й збільшує існуючий розрив у навичках. Відтак, професійна освіта повинна активно впроваджувати інновації та розвиватися, і важливим шляхом до цього є всебічне впровадження цифрової трансформації. Цифрова трансформація – це не просто про інтеграцію технологій, вона передбачає фундаментальне переосмислення того, як надається освіта, з особливим акцентом на розвиток у здобувачів освіти необхідних цифрових навичок. Саме цифрові навички забезпечать здобувачам освіти участь у цілеспрямованому, ефективному та самокерованому навчанні, тим самим готуючи їх до того, щоб вони стали адаптивними професіоналами та особистістю, яка навчається впродовж усього життя у світі, який стає все більш цифровим.

Цифрова трансформація викладання та навчання у системі професійної освіти відкриває багато можливостей для розширення доступу до отримання високоякісних навичок. Електронне або змішане навчання має потенціал для підвищення якості та інклюзивної освіти для всіх, значно розширюючи доступ до навчання осіб з обмеженими можливостями, забезпечуючи умови для самостійного та персоналізованого навчання.

Цифрова епоха також сприяла поширенню високоякісних навчальних матеріалів майже без додаткових витрат. Рух за відкриті освітні ресурси намагається подолати такі бар'єри, як обмеження авторських прав, і має на меті заохочувати та уможливити вільний обмін освітнім контентом.

Однак, цифрова трансформація навчання відкриває не лише можливості, але й ставить нові виклики.

Викладачам може бракувати цифрових навичок для ефективного використання платформ електронного навчання та/або педагогічних навичок для оптимізації процесу цифрового навчання. В окремих країнах-партнерах ЄС педагоги змогли подолати ці бар'єри під час кризи, спричиненої COVID-19, повернувшись до використання цифрових технологій, таких як соціальні мережі, обмін повідомленнями та безкоштовні послуги відео конференцій, до яких можна отримати доступ через смартфони, з обмеженим зв'язком і до того ж потребують менш спеціалізованих цифрових навичок.

Одним із викликів є те, що високоякісні цифрові освітні ресурси, які адаптовані до інтерактивного та захоплюючого електронного навчання (на відміну від pdf-версії звичайних посібників), часто недоступні місцевими мовами або не відповідають регіональним навчальним програмам.

Аналогічно, не всі студенти можуть брати участь в електронному навчанні, або через відсутність доступу до недорогого зв'язку та пристроїв, або через те, що вони не володіють досконало цифровими навичками для ефективного використання платформ електронного навчання чи навігації в Інтернеті для доступу до високоякісних освітніх ресурсів.

Цифрова трансформація є однією з найважливіших цілей ЄС. Європейський парламент сприяє виробленню політики, яка посилить спроможність Європи до впровадження нових цифрових технологій, створить нові бізнес-можливості та гарантує реалізацію Європейського зеленого курсу з метою досягнення кліматичної нейтральності до 2050 року, а також стимулюватиме розвиток цифрових навичок громадян та забезпечить оцифрування державних послуг, одночасно гарантуючи при цьому повагу до основних прав і цінностей.

Ключові кроки зазначеної стратегії викладені в програмі ЄС «Цифрова Європа» (2021-2027), яка спрямована на підтримку цифрової трансформації європейського суспільства та економіки, на користь усіх – від звичайних членів суспільства до підприємств, організацій, закладів освіти та урядових установ [15].

В оптимальних умовах існує три стадії цифрового розвитку, які передбачають перехід від оцифрування, діджиталізації до цифрової трансформації. Однак через національні особливості

та відмінності у розвитку регіонів, різні регіони зазвичай просувають цифрові інновації в певний органічний і особливий спосіб. Тому ці три етапи часто перетинаються.

23 листопада 2023 року Європейська Рада затвердила низку рекомендацій, щодо провідних факторів, які сприяють успішному цифровому навчанню та підвищенню якості формування цифрових навичок і компетентностей. За допомогою цього пакета рекомендацій Рада реалізує завдання уможливити освіту стати придатною для реальної цифрової трансформації і відповідати мінливим умовам і технологіями цифрової епохи.

Пакет рекомендацій, затверджений Радою, пропонує державам-членам ЄС узгодити національні та, в окремих випадках, регіональні стратегії або стратегічні підходи щодо формування цифрових навичок та компетентностей.

Рекомендації, щодо ключових стимулюючих факторів, ґрунтуються на парадигмі, як зробити систему професійної освіти адаптованою до цифрової епохи [16].

З-поміж інших заходів рекомендації містять звернення до держав-членів ЄС:

- інтегрувати цифрові технології у процес викладання та надавати педагогам можливості їх використання;
- підтримувати розвиток цифрового освітнього інструментарію, охоплюючи дослідження впливу штучного інтелекту;
- вживати заходів щодо забезпечення кібербезпеки під час навчання та підготовки, зокрема і можливостями просвітницької діяльності;
- інвестувати в цифрову інфраструктуру, забезпечуючи доступність цифрових технологій у сфері професійної освіти. [16].

Європейська комісія протягом п'яти років, контролюватиме виконання рекомендацій усіма державами – членами ЄС, за результатами складе звіт і надішле Європейській раді.

Висновки. Таким чином, цифрова трансформація професійної освіти є важливим аспектом сучасної освітньої реформи в Європейському Союзі, спрямованої на підвищення якості освіти та приведення її у відповідність до вимог цифрової економіки ЄС. Ця трансформація ґрунтується на глибокій інтеграції цифрових технологій, які докорінно змінюють процес викладання, управління, системну структуру та режими роботи. Професійна освіта безперервно розвивається від інформатизації до оцифрування та інтелектуалізації, щоб йти в ногу з цифровою епохою. Однак проблеми залишаються, зокрема нерівномірний розподіл ресурсів, розрив зв'язку між освітою та виробництвом, фінансові та технологічні обмеження, а також недостатній рівень цифрової грамотності вчителів.

Для подолання цих перешкод потрібні багатогранні зусилля. На технічному рівні, з розвитком

нових технологій, професійна освіта стане більш інтелектуальною та персоналізованою. На політичному рівні уряд повинен вдосконалити політику і збільшити фінансування для підтримки цифрової трансформації професійної освіти. На рівні підприємств – поглиблення співпраці між закладами професійної освіти та підприємствами надасть більше практичних можливостей і шляхів для працевлаштування, узгоджуючи можливості освіти з потребами ринку праці.

На рівні закладів професійної освіти повинні впроваджувати цифрові концепції, розвивати цифрові навички педагогів та здобувачів освіти, сприяючи цифровій трансформації. Цифрова трансформація професійно-технічної освіти – це необхідна системна робота, що вимагає тісної співпраці між державою, підприємствами та закладами професійної освіти.

Зважаючи на те, що інтенсивний розвиток цифрової грамотності безпосередньо пов'язаний з інноваційними методами навчання, ми переконані, що для оволодіння цифровою грамотністю сучасний освітній процес має демонструвати достатньо високий рівень цифрового оснащення.

Перспективи подальших досліджень. Відтак, подальшої уваги потребує дослідження моделі діджиталізації системи професійної освіти країн Європейського Союзу, з метою успішного впровадження досвіду розвинених країн ЄС в систему освіти України.

Список використаної літератури:

1. Gluckman, P. (2018). The digital economy and society: A preliminary commentary. *Policy Quarterly*, 14(1), 3–9.
2. IT Competency Framework for Teachers. (2018). Available at: <https://www.yumpu.com/en/document/view/8272114/2-it-competency-framework-for-teachers-kennisnet> (Accessed 23 August 2023).
3. UK Parliament. (2017). Summary of the Education and Adoption Act 2017. Available at: <https://services.parliament.uk/bills/2016-17/highereducationandresearch.html> (Accessed 23 August 2023).
4. Culot, G., Orzes, G., Sartor, M., & Nassimbeni, G. (2020). Behind the definition of Industry 4.0: Analysis and open questions. *International Journal of Production Economics*, 226, 107617. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2020.107617>
5. EDUCAUSE. (2023). 2023 Horizon Report | Teaching and Learning Edition. Available at: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2023/4/2023hrteachinglearning.pdf> (Accessed 10 August 2023).
6. Ernst, E., Merola, R., & Samaan, D. (2018). The economics of artificial intelligence: Implications for the future of work. International Labour Organization. Available at: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-cabinet/documents/publication/wcms_647306.pdf (Accessed 23 August 2023).
7. Li, L. (2022). Reskilling and Upskilling the Future-ready Workforce for Industry 4.0 and Beyond. *Information Systems Frontiers*. <https://doi.org/10.1007/s10796-022-10308-y>
8. McKinsey & Company. (2020). Beyond hiring: How companies are reskilling to address talent gaps. Available at: <https://www.mckinsey.com/capabilities/people-and-organizational-performance/our-insights/beyond-hiring-how-companies-are-reskilling-to-address-talent-gaps> (Accessed 23 August 2023).
9. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). Introduction on the key work of vocational education in 2022. Available at: http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/53982/sfcl/202202/t20220223_601491.html (Accessed 26 February 2024). (In Chinese)
10. UNESCO. (2022). Transforming technical and vocational education and training for successful and just transitions: UNESCO strategy 2022–2029. Paris: UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383360> (Accessed 10 August 2023).
11. World Bank. (2023). Building better formal TVET systems: Principles and practice in low and middle-income countries. Available at: <https://www.worldbank.org> (Accessed 25 December 2023).
12. ILO. (2020). The Digitization of TVET and Skills Systems. Available at: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_emp/-emp_ent/documents/publication/wcms_752213.pdf (Accessed 25 December 2023).
13. ITU. (2021). Digital Skills Insight 2021. Available at: <https://academy.itu.int/itu-d/projects-activities/research-publications/digital-skills-insights/digital-skills-insights-2021> (Accessed 25 December 2023).
14. The European Commission. (2017). Eastern Partnership – Focusing on key priorities and concrete achievements. Available at: https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/swd_2017_300_f1_joint_staff_working_paper_en_v5_p1_940530.pdf (Accessed 25 December 2023).
15. EU4Digital. (n.d.). The EU's digital strategy. Available at: <https://eufordigital.eu/uk/discover-eu/eu-digital-strategy/> (Accessed 25 December 2023).
16. EU4Digital. (n.d.). European Council adopts recommendations to ensure successful digital education and training. Available at: <https://eufordigital.eu/uk/european-council-adopts-recommendations-for-enabling-successful-digital-education-and-training/> (Accessed 25 December 2023).

Zabiiaka I. Vocational education and training in europe in the era of digital transformation: challenges and opportunities

Digital transformation is becoming a key trend in education, especially vocational education. This trend is mainly driven by the needs of information and intellectual social development, which requires the vocational education system to keep up with the times and integrate digital technologies into the training of future professionals who meet the requirements of the new era.

However, the digital transformation of European vocational education still faces a number of challenges, such as uneven distribution of resources, disconnection between industry and education, financial and technical obstacles, and insufficient digital literacy of teachers.

The purpose of the article is to define the concept of “digital transformation of education”, to systematize the experience of the European Union in the use of digital technologies in the system of vocational education, and to characterize the main challenges, problems and opportunities of the digital transformation of vocational education in the EU.

This research is set to: *to define the concept of “digital transformation of education”, to summarize the experience of the European Union in the use of digital technologies in the system of vocational education, to identify the main problems and opportunities for digital transformation of vocational education in the EU.*

Methodology of the study is based on the use of a set of methods determined by the peculiarity of the research problem: *analysis of domestic and foreign scientific literature, synthesis, systematization, generalization, abstraction, and the interpretative-analytical method, which are used to carry out a theoretical analysis of the source base.*

The article shows that in this context, the EU scientific community is seeking to address the problem in four dimensions: prevention of technological risks, leadership in public policy, joint support from enterprises, and integrated efforts of vocational education institutions.

The article argues that a personality that is formed and developed in the vocational education system should be able not only to solve practical problems but also to be prepared for future challenges.

However, with the further development of digital transformation, the practical problems and future challenges facing vocational education are unprecedented and unpredictable. In order to ensure adequate training and the ability to respond more quickly to the challenges of our time, vocational education institutions should focus on developing the digital competence of future professionals.

In this context, it is vocational education institutions that must meet the labor market's demand for specialists adapted to digital transformation and be ready for the needs of the digital economy and society.

Technological progress is creating new jobs at an unprecedented rate, while making many other professions obsolete. As a result, today's youth and adults who have been educated in the context of the traditional paradigm do not always have the digital and interdisciplinary skills required in the modern professional space. The mismatch of skills mismatch, combined with the global rise in youth unemployment, emphasizes the urgency of reformatting the vocational education and training (VET) system to meet the requirements and demands of the digital age.

Key words: *vocational education, training, digital transformation, digital competence, digitalization.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 796.332:378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.18>**А. Г. Захаріна**

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії та фізичного виховання
ПВНЗ «Український гуманітарний інститут»
orcid.org/0000-0003-4184-1140

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОГРАМИ З ФУТБОЛУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглянуто автором ключові теоретичні елементи та методологічні підходи, які лежать в основі розробки та впровадження програми з футболу для студентів закладів вищої освіти. Проаналізовано взаємозв'язок між спортивним тренуванням, академічним навчанням, та особистісним розвитком студентів-спортсменів. У статті обговорено основні компоненти програми, включаючи практичні аспекти футбольного тренування, теоретичні засади гри, методи фізичної підготовки, а також психологічну підготовку та розвиток лідерських якостей. Окрема увага приділялась необхідності інтеграції спортивної програми з академічним процесом, підкреслюючи важливість забезпечення збалансованого розвитку студентів. Були використані дані з актуальних досліджень та власний професійний досвід для обґрунтування рекомендацій щодо оптимізації програми. Це дозволило розглянути її як корисний ресурс для викладачів, тренерів, спортивних адміністраторів та фахівців у сфері освіти. Зазначено, що завдання програми з футболу для студентів є розвиток фізичних навичок і витривалості через систематичні тренування; підвищення рівня командної взаємодії та спілкування; формування навичок лідерства та взаємодопомоги. Розглянуто програми до різноманітних потреб студентів з урахуванням їх різних спортивних здібностей та академічних цілей. Окрім цього, акцентується увага на значенні міждисциплінарного підходу в розробці та впровадженні програм, що включають елементи фізичного виховання, спортивного тренінгу, психології, управління та освітньої політики.

Зазначено, що для ефективної взаємодії зі студентською спільнотою, особливо у контексті поліпшення програми з футболу необхідно впровадити комплексний та міждисциплінарний підходи. Акцент зроблено на необхідності створення інклюзивного навчального середовища, що сприяє рівним можливостям для всіх студентів, незалежно від їхнього фізичного рівня та досвіду у футболі. Обґрунтовано теоретичні аспекти програми з футболу студентів закладів вищої освіти. Запропоновано низку рекомендацій щодо підвищення мотивації та залучення студентів до програми, а саме: використання сучасних цифрових технологій, ігрових методик, інноваційних підходів у навчально-тренувальному процесі, а також впровадження гнучких форм зворотного зв'язку між тренерами та студентами.

Ключові слова: футбол, студенти, програма з футболу, тренування, фізичні якості.

Постановка проблеми. Університети та спортивні програми у період воєнного стану мають важливу роль у забезпеченні психологічної, фізичної та соціальної підтримки студентської спільноти. Заняття футболом та іншими видами спорту можуть стати важливими засобами для зміцнення взаємодопомоги, підтримки здоров'я та стабільності в умовах невизначеності.

У сучасному навчальному середовищі, інтенсивність навчального процесу та збільшення психоемоційних навантажень, а також проблеми, пов'язані з гіподинамією та нездоровими звичками, акцентують необхідність інтеграції фізичної культури та спорту в повсякденне життя студентів. Втім, існуючі програми фізичного виховання часто не залучають студентів, іноді навіть викликаючи у них негативні емоції [2; 3; 5]. Недосконалість та невідповідність нормативних вимог з фізичного виховання до реальних потреб студентів не спри-

яють вирішенню завдань оздоровлення та мотивації до занять спортом.

Ситуація ускладнюється переходом на кредитно-модульну форму навчання, що припускає зменшення кількості годин, відведених на фізичне виховання, і переміщення їх у розряд самостійної роботи, що при несформованій мотивації до занять може проявитися в зниженні рухової активності студентів у цілому.

Дослідження науковців [4; 9] показує, що в університетах спостерігається збільшення чисельності студентів у підготовчих та спеціалізованих медичних групах: з 5,36% на першому курсі до 14,46% на четвертому курсі. Водночас кількість студентів у основних групах знижується з 84,0% до 70,2%. Ця тенденція зумовлена недостатньою руховою активністю серед більшості студентів в Україні, яка не відповідає фізіологічним нормам, необхідним для забезпечення оптималь-

ного фізичного стану та працездатності молодих людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Футбол широко використовується як ефективний засіб розвитку фізичних якостей у студентів закладів вищої освіти, це підтверджується дослідженнями О. Д. Мохунько, Н. Є. Гаврилова, В. М. Михайленко (2022) [4]; І. Г. Петренко, В. Р. Петровський (2015) [8]. Цей вид спорту є ключовою складовою програм фізичного виховання у навчальних закладах, як вказується в роботах Д. Цись, Н. Цись (2023) [10]; Л. Анікеєнко, В. Білоконь, Н. Дакал (2023) [1]. Вплив занять з футболу на формування особистості студентів відмічають в своїх роботах А. А. Головач (2016); Ю.О. Остапенко (2020) [2].

Інтегрований та комплексний підхід до розвитку студентського спорту та фізичної культури є важливим елементом освітнього процесу у закладах вищої освіти. Цей підхід виходить за рамки простого зосередження на фізичній підготовці, охоплюючи ширший спектр розвитку особистості студента [6; 11].

Залучення студентів до регулярної рухової активності сприяє підтримці їх фізичного здоров'я та має позитивний вплив на ментальне та емоційне благополуччя. Через спорт студенти розвивають такі ключові навички, як самодисципліна, вміння працювати в команді, лідерські якості та стресостійкість. Ці навички є необхідними для успішної адаптації та досягнення успіху в академічному середовищі та професійному житті. Крім того, спорт сприяє соціалізації студентів, забезпечує їм можливість для розвитку міжособистісних зв'язків та підтримки мережі контактів, що може бути корисним у майбутньому. Участь у спортивних змаганнях та командних іграх також вчить молодь вирішувати конфлікти, розвивати стратегічне мислення та відповідально ставитися до власних рішень.

Комплексний підхід до розвитку студентського спорту є важливим не тільки для підготовки студентів до спортивних досягнень, але й для їхнього всебічного особистісного розвитку, що є критично важливим для їхнього майбутнього успіху в академічному та професійному житті.

Отже, виникає суттєве протиріччя між суспільними очікуваннями щодо рівня фізичної підготовленості молоді та фактичною ефективністю існуючих програм фізичного виховання. Це викликало появу численних досліджень, спрямованих на вивчення та вирішення цієї проблематики.

Мета статті: обґрунтування теоретичних аспектів програми з футболу студентів закладів вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення даних вітчизняної та зарубіжної науково-методичної літератури, ресурсів мережі Інтернет, компаративний аналіз, систематизація.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У контексті різноманітних спортивних дисциплін, які активно розвиваються у закладах вищої освіти, футбол постійно утримує високий рівень популярності серед студентської аудиторії. Це можна пояснити його доступністю, колективною динамікою гри, а також здатністю сприяти фізичному розвитку та соціальній інтеграції. Інтеграція футболу в освітні програми також відіграє ключову роль у залученні студентів до регулярних фізичних вправ, що є важливим для їхнього загального благополуччя.

Розробка ефективної програми футболу для студентів вимагає глибокого розуміння їхніх потреб та інтересів [10]. Важливо створити збалансовану програму, яка б сприяла не тільки розвитку футбольних навичок, але й формуванню лідерських якостей, сприянню командному духу та підвищенню загального рівня здоров'я та благополуччя студентів. Така програма стане цінним доповненням до академічного життя університету, сприяючи формуванню міцної та активної студентської спільноти.

Окремо варто зупинитися на особливостях розробленої експериментальної програми науковцями Д. Цись, Н. Цись, які включили спеціально-підготовчі вправи з футболу, що передбачало розвиток фізичних якостей у взаємозв'язку з удосконаленням технічних прийомів гри [10]. Це вправи у трійках: вистрибування вгору для ударів головою по м'ячу, накинутого партнером, із протидією партнеру, який утримує закріплений на поясі гравця амортизатор. Також вправи у парах: ведення м'яча з обведенням 10 стійок із протидією партнеру, який утримує закріплений на поясі гравця амортизатор. Студентам були надані індивідуальні завдання: жонглювання м'ячем, стоячи на півсфері. Автори включили до програми рухливі ігри й естафети, інтерактивні методи навчання, музичний супровід для покращення емоційного фону занять і підвищення мотивації до самостійних занять [10].

На нашу думку, цілями та завданнями програми з футболу для студентів є розвиток фізичних навичок і витривалості через систематичні тренування; підвищення рівня командної взаємодії та спілкування; формування навичок лідерства та взаємодопомоги. До структурних елементів програми з футболу для студентів потрібно віднести:

- планування регулярних тренувань, зосереджених на техніці гри, тактиці, фізичній підготовці та командній грі;
- організація майстер-класів та семінарів з професійними гравцями та тренерами;
- регулярна організація внутрішньо-університетських та між-університетських змагань, матчів та турнірів.

Для нормального функціонування спортивних команд з футболу необхідно мати відповідні ресурси спортивного інвентарю та обладнання для тренувань та забезпечити доступ до якісних футбольних полів та тренувальних зон.

Для ефективної взаємодії зі студентською спільнотою, особливо у контексті поліпшення програми з футболу та досягнення цієї мети, необхідно впровадити комплексний та стратегічний підхід [7]. Важливо інтегрувати футбольну програму з академічним життям студентів. Можна розробити спеціалізовані курси чи модулі, які поєднують теорію та практику спорту, зокрема футболу, з академічними дисциплінами. Це сприятиме глибшому розумінню студентами важливості спорту в суспільстві.

Розробка програм менторства, де досвідчені студенти-спортсмени можуть ділитися своїм досвідом з молодшими студентами. Також можна створити ініціативи для розвитку лідерських навичок серед студентів-спортсменів. У сучасному академічному середовищі, зростаюча увага приділяється не лише академічному та спортивному розвитку студентів, але й їх особистісному та професійному зростанню. Роль викладача у цьому процесі полягає не лише в передачі знань, а й у формуванні міцних особистісних якостей та лідерських навичок. Одним із ефективних підходів до досягнення цих цілей є розробка програм менторства та ініціатив для розвитку лідерських навичок серед студентів-спортсменів. Основні елементи такої програми включають:

- визначення цілей та завдань: ясне розуміння цілей програми менторства є ключовим для її успішності. Ці цілі можуть включати підтримку у спортивних заняттях, академічну допомогу, розвиток комунікативних навичок та психологічну підтримку;

- відбір та підготовка менторів: ефективний відбір та навчання менторів є важливим для успіху програми. Навчання може включати техніки наставництва, методи мотивації та стратегії вирішення проблем;

- моніторинг та підтримка: постійний моніторинг взаємодії між менторами та менті, а також надання необхідної підтримки та ресурсів для обох сторін.

Для розвитку лідерських навичок необхідно включати в роботу тренінги, які охоплюють різні аспекти лідерства, включаючи управління командами, прийняття рішень, стратегічне планування, тощо. Надання студентам можливостей застосувати свої лідерські навички в реальних умовах, як наприклад, через управління студентськими спортивними проектами або організацію заходів. Заохочення студентів до рефлексії щодо своїх лідерських дій та отримання зворотного зв'язку від однолітків та викладачів.

Залучення студентів до досліджень, пов'язаних із спортивною наукою, фізіологією чи психологією спорту включає роботу над проектами, що вивчають аспекти фізичної підготовки, харчування, впливу спорту на психічне здоров'я тощо. Підтримка створення студентських футбольних клубів може сприяти формуванню сильної спільноти навколо футболу. Це також відкриває можливості для організації внутрішніх чемпіонатів та змагань.

Організація семінарів та воркшопів, які допомагають студентам-спортсменам планувати свою кар'єру як у спорті, так і за його межами. Це може включати інформацію про кар'єрні можливості в спортивній індустрії, освіту та навчання. Проведення семінарів та воркшопів для студентів, які займаються футболом, є ключовим для їх всебічного розвитку як спортсменів та індивідів. Ці заходи можуть охоплювати не тільки практичні аспекти гри, але й теоретичні знання, психологічну підготовку, а також питання здоров'я та фітнесу [8].

Ми пропонуємо лекції та дискусії на теми такі, як «Історія футболу», «Правила гри, стратегії та тактика». Важливо включати аналіз реальних ігор та випадків з футбольних матчів для кращого розуміння теорії. Також організація практичних тренувань на полі, де студенти можуть вдосконалювати свої навички під керівництвом досвідчених тренерів. Зі студентами потрібно проводити семінари зі спортивної психології, які охоплюють теми мотивації, стресу, командної динаміки та психологічної стійкості. Також потрібно приділити увагу воркшопи з фокусом на фізичній підготовці, правильному харчуванні, профілактиці травм, та загальному здоров'ю спортсменів.

Необхідно прагнути до того, щоб кожен семінар або воркшоп був інтерактивним, забезпечуючи достатньо можливостей для практичного застосування навчального матеріалу. Зорієнтовувати програму в залежності від рівня знань та навичок учасників – від початківців до досвідчених гравців. Для семінарів та воркшопів для студентів, які займаються футболом необхідно запрошувати професійних тренерів, спортивних психологів, харчових експертів, а також відомих футболістів для ведення семінарів та воркшопів. Забезпечення належної логістичної та адміністративної підтримки заходів, включаючи реєстрацію учасників, розклад семінарів, та доступ до необхідних ресурсів.

За допомогою цих підходів, студенти, які займаються футболом, зможуть отримати цінні знання та навички, які допоможуть їм у їх спортивній та особистісній розвитку. Важливо підкреслити, що успіх цих заходів полягає у гармонійному поєднанні теоретичних знань, практичного досвіду та особистісного розвитку.

Кожен з цих елементів сприятиме створенню гармонійної, всебічно розвиненої та відповідальної студентської спільноти, де спорт, зокрема футбол, відіграватиме ключову роль у розвитку особистості та професійних навичок студентів.

Ефективне залучення та мотивація студентів є ключовими для розвитку успішної програми з футболу. Окрім програм стипендій та нагород та мотиваційних кампаній, можна розглянути наступні ініціативи. Розробка персоналізованих навчальних та тренувальних планів, які враховують індивідуальні потреби, цілі та здібності кожного студента. Це може включати спеціалізовані тренування, академічну підтримку та кар'єрне планування.

Залучення студентів до міждисциплінарних проєктів, які об'єднують спорт, науку, менеджмент та інші дисципліни. Це може включати дослідження в області спортивної науки, маркетингу спортивних заходів, управління спортивними командами тощо. Соціальні медіа та цифрові платформи: активне використання соціальних медіа та цифрових платформ для промоції програми з футболу, підвищення її видимості та залучення студентів через інтерактивні та інноваційні формати. Програма для студентів-футболістів демонструє значний потенціал у підготовці молодих спортсменів, які будуть не тільки успішними на полі, але й зрілими, всебічно розвиненими особистостями.

Висновки і пропозиції. Оцінюючи програму, спрямовану на розвиток студентів-футболістів, можна зробити висновки, які мають значення для подальшого розвитку спортивної освіти та тренувань, а саме програма ефективно сприяє не тільки фізичному розвитку студентів, але й їхньому особистісному та інтелектуальному зростанню. Це досягалось через комбінацію практичних тренувань, теоретичних занять та семінарів з психології та стратегії гри. Розширення програми з урахуванням зроблених висновків та залученням більшої кількості студентів. Програма також сприяла підвищенню академічного залучення студентів, демонструючи важливість збалансованого підходу до спорту та освіти.

Список використаної літератури:

1. Анікеєнко Л., Білоконь В., Дакал Н. Футбол як базовий засіб фізичного виховання здобувачів вищої освіти. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 3К(162) 2023. С. 21–25.
2. Головач А. А. Вплив занять з футболу на формування особистості студентів вищих навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2016. Вип. 139 (2). С. 31–34.
3. Горобей М. П., Чалий О. С., Дерябкіна Т. В. Спортивні ігри як фактор формування культури здоров'я студентів. *Спортивні ігри*. 2017. № 2. С. 8–10.
4. Мохунько О. Д., Гаврилова Н. Є., Михайленко В. М. Футбол як ефективний засіб розвитку фізичних якостей у студентів закладів вищої освіти. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2022. Серія 15, (5(150)), С. 15–17. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.5\(150\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.5(150).03)
5. Оксьом П., Бережна Л., Янченко А. Оптимізація фізичної підготовленості та рухової активності студентів закладів вищої освіти на заняттях з міні-футболу. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення*, Харків, Україна. 2023. С. 62–70.
6. Остапенко Ю. О. Формування мотивації до занять у футболістів юнацького віку. *Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту : тези доповідей VII Міжнародної науково-методичної конференції* (м. Суми, 16–17 квітня 2020 р.). Суми : СумДУ, 2020. С. 119–122.
7. Перевозник В. І., Перцухов А. А. Рухова активність футболістів різного амплуа в умовах змагальної діяльності. *Спортивні ігри*. 2015. № 11. С. 143–146.
8. Петренко І. Г., Петровський В. Р. Теоретичні основи оптимізації процесу фізичного виховання студентів засобами футболу. *Молодий вчений*. 2015. № 2(6). С. 505–508.
9. Петров О., Петров А. Футбол як засіб формування потреби в здоровому способі життя. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2008. Т. 1. С. 96–100.
10. Цись Д., Цись Н. Фізичний стан студентів закладів вищої освіти та можливості його корекції засобами футболу. *Спортивні ігри*. 2023. № 3(29). С. 113–122.
11. Щепотіна Н. Ю. Особливості підготовки здобувачів вищої освіти фізкультурно-спортивного профілю в умовах пандемії COVID-19. *Revolution changes and innovations in the training of teachers of physical culture and sports : Internship proceedings*, June 29-August 7. 2021. С. 24–28.

Zakharina A. Theoretical Aspects of a Football Program for Students of Higher Education Institutions

This article examines the key theoretical elements and methodological approaches underlying the development and implementation of a football program for students in higher education institutions. It analyzes the interrelation between athletic training, academic learning, and the personal development of student-athletes. The article discusses the main components of the program, including practical aspects of football training, theoretical foundations of the game, physical conditioning methods, as well as psychological preparation and the development of leadership skills.

Special attention is given to the need to integrate the sports program with the academic process, emphasizing the importance of ensuring balanced student development. The analysis draws on data from current research and the authors' professional experience to substantiate recommendations for optimizing the program. This makes it a valuable resource for educators, coaches, sports administrators, and professionals in the field of education.

The article highlights that the objectives of the football program for students include the development of physical skills and endurance through systematic training; enhancing team interaction and communication; and fostering leadership abilities and mutual support. The program is designed to accommodate the diverse needs of students, taking into account their varying athletic abilities and academic goals.

Furthermore, the article emphasizes the significance of an interdisciplinary approach in the design and implementation of programs that integrate elements of physical education, sports training, psychology, management, and educational policy.

It is noted that effective engagement with the student community-particularly in the context of improving the football program-requires a comprehensive and strategic approach. A special emphasis is placed on the need to create an inclusive learning environment that promotes equal opportunities for all students, regardless of their physical abilities or football experience. Theoretical foundations of the student football program in higher education are substantiated.

The article offers a set of recommendations aimed at increasing student motivation and involvement in the program, such as the use of modern digital technologies, gamified methods, innovative approaches in the training and educational process, and the implementation of flexible feedback mechanisms between coaches and students.

Key words: football, students, football program, training, physical qualities.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 796.332.03:378.091.212

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.19>**Є. А. Захаріна**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри управління фізичною культурою і спортом
Національного університету «Запорізька політехніка»**А. Г. Захаріна**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії та фізичного виховання
ПВНЗ «Український гуманітарний інститут»

РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНИХ ФУТБОЛЬНИХ ЛІГ У СВІТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ДОСВІД ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена історичним передумовам, етапам формування й розвитку системи національних футбольних ліг у світі, а також аналізу ролі міжнародних футбольних організацій ФІФА та УЄФА. У роботі висвітлено еволюцію лігових структур від британської моделі кінця XIX століття до сучасних високодохідних комерційних утворень. Приділено увагу процесам, що активізувалися після пандемії COVID-19, зокрема цифровізації, появі нових економічних викликів і кризи довіри між клубами та регуляторами. Проаналізовано різні моделі управління та фінансування ліг у Європі, США та Азії. Підкреслено сильні та слабкі сторони кожної з них. Розкрито ключові аспекти ліцензування клубів, фінансового фейр-плей і механізмів інтеграції національних структур у глобальну систему управління футболом.

З'ясовано роль міжнародних футбольних організацій, зокрема ФІФА та УЄФА, у формуванні та регулюванні сучасної системи футбольних ліг. Проаналізовано механізми гармонізації футбольного простору Європи через єдині вимоги до організації національних чемпіонатів, кубкових змагань, регламентів заявкової кампанії та системи кваліфікації до єврокубків. Представлено приклади впливу рейтингу національних асоціацій на розподіл квот для участі в Лізі чемпіонів та Лізі Європи, що стимулює футбольні федерації до підвищення ефективності спортивного та фінансового управління. Виявлено сильні та слабкі сторони кожної з них, а також відмінності у правовому регулюванні, способах розподілу доходів і ролі телеправа.

Приділено увагу нефінансовим напрямкам діяльності ФІФА та УЄФА. Охарактеризовано програмами розвитку дитячо-юнацького та жіночого футболу, інвестиції в інфраструктуру, підготовці арбітрів та підтримці освітніх ініціатив. Проаналізовано подвійний характер ролі цих організацій: з одного боку, вони є гарантами стабільності та єдності футбольної системи, з іншого – об'єктами критики через централізоване управління й нерівність у доступі до ресурсів серед клубів і національних асоціацій.

З'ясовано, що ефективність діяльності ФІФА та УЄФА у майбутньому буде залежати від здатності підтримувати баланс між інтересами різних учасників футбольного процесу. Матеріал базується на сучасних наукових дослідженнях, офіційних документах УЄФА та ФІФА, а також аналітичних даних футбольної індустрії. Представлене дослідження має практичну цінність для фахівців галузі спорту, науковців і студентів закладів вищої освіти.

Ключові слова: футбол, асоціації, футбольні клуби, клуб, команда.

Постановка проблеми. Станом на початок XXI століття футбол остаточно закріпився як провідна форма глобалізованого спорту, у якому беруть участь понад 240 мільйонів зареєстрованих гравців у більш ніж 200 національних федераціях [6]. Механізми функціонування сучасного професійного футболу неможливо уявити без наявності комплексної, ієрархічної та інституційно закріпленої системи ліг, яка одночасно виконує спортивну, економічну, соціальну та культурну функції. Пандемія COVID-19 ініціювала системну кризу у футбольній індустрії, яка загострила струк-

турні дисбаланс й прискорила перехід до цифрових форм взаємодії (стримінгові платформи, e-commerce, big data у спортивній аналітиці). Криза довіри між клубами та УЄФА, викликана проєктом Європейської Суперліги, засвідчила розбалансованість між спортивними й комерційними інтересами.

З метою допуску футбольних клубів до участі в професійних змаганнях на національному та міжнародному рівнях, за ініціативою УЄФА було запроваджено систему ліцензування клубів. Відповідно до цієї системи, кожен професіональ-

ний футбольний клуб зобов'язаний відповідати визначеним контрольним критеріям, серед яких важливе місце займають фінансові показники. Європейська Комісія підтвердила доцільність та необхідність впровадження таких ліцензійних вимог як на європейському, так і на національному рівнях, розглядаючи їх як дієвий інструмент забезпечення належного управління у сфері спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організаційна структура світового футболу побудована за трирівневою ієрархією. На глобальному рівні функціонує Міжнародна федерація футбольних асоціацій (ФІФА), яка здійснює загальне управління та контроль за розвитком футболу у світі. Регіональний рівень представлений континентальними об'єднаннями, зокрема в Європі – це Союз європейських футбольних асоціацій (УЄФА). На національному рівні кожна держава має власну футбольну асоціацію, яка відповідає за розвиток футболу, організацію внутрішніх змагань і контроль за економічною діяльністю клубів у межах своєї юрисдикції. Водночас національні асоціації зобов'язані дотримуватися норм національного законодавства та загально-визнаних правил, встановлених ФІФА й відповідними регіональними конфедераціями [2].

ФІФА здійснює нормативну уніфікацію трансферного ринку, розробляє календар міжнародних матчів, впроваджує дисциплінарні процедури, які є обов'язковими для національних асоціацій. УЄФА, у свою чергу, формує регулятивну рамку для клубного футболу в Європі через механізми ліцензування, фінансового моніторингу, інфраструктурних критеріїв та організацію змагань під своєю егідою. Обидві організації фактично інституціоналізували вертикаль впливу на національні ліги, підпорядковуючи їхні нормативні системи єдиним стандартам [5].

Міжнародні футбольні організації, зокрема ФІФА (Fédération Internationale de Football Association) та УЄФА (Union of European Football Associations), відіграють ключову роль у регулюванні та гармонізації національних лігових систем, забезпечуючи не лише дотримання єдиних правил, а й стабільність, прозорість і конкурентоспроможність футбольних змагань на глобальному рівні [10].

ФІФА, як вища керівна інстанція світового футболу, розробляє загальні статuti, регламенти, трансферні правила та етичні стандарти, які є обов'язковими для національних асоціацій. Одним із ключових механізмів гармонізації є FIFA Regulations on the Status and Transfer of Players, що забезпечують уніфікований підхід до переходу футболістів між клубами різних країн, захист прав гравців та стабільність контрактних зобов'язань. ФІФА також координує міжнародний календар, організовує глобальні турніри та забезпечує інтеграцію нових федерацій у єдину систему.

УЄФА, відповідальна за розвиток футболу в Європі, виконує регулювальну функцію в межах 55 національних асоціацій, впливаючи на стандарти ліцензування клубів, фінансовий контроль, структуру змагань та розвиток інфраструктури. Програма «Club Licensing and Financial Fair Play Regulations» [5] запроваджена УЄФА стала важливим елементом стабілізації європейського футболу, адже вона вимагає від клубів фінансової прозорості, забороняє витратити більше, ніж зароблено, і впроваджує санкції у разі порушень.

Мета статті: аналіз історичних передумов, етапів становлення та еволюції системи національних футбольних ліг у світі, а також визначення ключових чинників, які вплинули на їхнє формування, структурування та розвиток та оцінка ролі міжнародних організацій ФІФА, УЄФА.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування футбольних ліг як інституцій відбувалося в контексті індустріального зламу XIX століття, насамперед у Великій Британії, де спорт поступово інтегрувався в освітню, армійську та робітничу культуру. Заснування у 1863 році Футбольної асоціації Англії (The FA) започаткувало процес кодифікації правил гри [5]. У цьому ж соціальному контексті з'являється Football League (1888) – перша в історії лігова структура, що систематизувала змагальну діяльність шляхом впровадження турнірної моделі з очковим підрахунком та фіксованим календарем [1].

У цей період відбувається активне поширення лігової моделі, сформованої у Великій Британії, на території континентальної Європи та Латинської Америки. Зокрема, в таких країнах, як Італія (1898), Іспанія (1929) та Аргентина (1891), було створено національні ліги, які адаптували британську модель під власні соціокультурні й організаційні особливості [8]. При цьому зберігалися ключові принципи регулярності матчів і турнірної системи. Проте більшість цих ліг на початковому етапі існували в умовах аматорського статусу та мали обмежене регуляторне забезпечення.

Після започаткування чемпіонатів світу (1930 р.) ФІФА утверджується як глобальний координатор футбольного процесу. У країнах Європи та Латинської Америки відбувається поглиблення структури, ліги набувають багатетапної конфігурації з пониженням та підвищенням команд. У 1954 році створено УЄФА – як орган «supranational governance» у межах європейського футбольного простору [1].

Розвиток масового телебачення, поява ефективних маркетингових стратегій і активне залучення спонсорів стали рушійними чинниками трансформації футбольних ліг у високодохідні комерційні структури. Знаковою віхою цього процесу стало створення у 1992 році англійської Прем'єр-ліги як юридично незалежної організації,

що ознаменувало перехід від традиційної спортивної моделі управління до комерційно-орієнтованого підходу в управлінні [9].

Після рішення у справі Босмана (1995) в межах ЄС трансферна політика була лібералізована, що підвищило мобільність гравців та інтенсифікувало міжнародні трансфери. УЄФА впровадила механізми фінансового фейр-плей (FFP) та стандарти клубного ліцензування, які стали умовою доступу до єврокубкових змагань [10].

У країнах з розвиненою футбольною традицією (Англія, Німеччина, Італія, Іспанія) сформовано багаторівневу систему ліг, що охоплює як професійні, так і аматорські рівні [4]. Це створює умови для горизонтальної мобільності клубів, реалізованої через механізм спортивної ротації. Така система сприяє збереженню спортивної інтриги та відкриває шлях амбіційним колективам з нижчих дивізіонів до найвищих щаблів футбольної ієрархії.

Водночас в окремих країнах (зокрема США) реалізовано закриту модель ліги, де підвищення та пониження відсутні. Це забезпечує економічну стабільність франшиз, однак суперечить принципу відкритої конкуренції, що є фундаментальним для європейської моделі.

Модель володіння клубами значною мірою впливає на управлінські та стратегічні рішення. В Англії, Іспанії, Італії переважає приватна форма власності, що відкриває двері для великих інвестицій, але також супроводжується ризиками комерціалізації та концентрації капіталу. У Німеччині діє унікальна модель «50+1», яка гарантує, що контроль над клубом залишається за його членами або уболівальниками, тим самим зменшуючи

ризики зовнішнього впливу та зберігаючи соціальну функцію футболу [8].

У країнах Азії (наприклад, Японія) та Франції спостерігається активна участь муніципалітетів у фінансуванні клубів та розвитку інфраструктури, що дозволяє збалансовано поєднувати професіоналізм і соціальну відповідальність.

Фінансова модель футбольних ліг визначається співвідношенням між доходами від телевізійних прав, спонсорства, квитків та державної підтримки. Найуспішнішою у цьому контексті є англійська Прем'єр-ліга, яка завдяки централізованому продажу телеправ та ефективному маркетингу демонструє найвищі показники доходів серед усіх європейських чемпіонатів.

На противагу цьому, в Україні та Італії зберігається залежність від окремих меценатів або дотаційних моделей, що призводить до фінансової нестабільності клубів та загрожує цілісності змагань.

Кожна модель стикається з власними викликами. В Україні – це наслідки військової агресії, відтік гравців, руйнування інфраструктури та скорочення аудиторії [3]. В Італії – проблеми боргового характеру, низька відвідуваність і застаріла спортивна інфраструктура. У США – питання інтеграції в глобальну футбольну систему при збереженні власної унікальної моделі. Разом з тим, країни з ефективним поєднанням відкритості, фінансової прозорості й підтримки фанатської культури (наприклад, Німеччина) демонструють стійкість, зростання глядацької уваги та стабільний розвиток ліг.

Особливої уваги заслуговує роль УЄФА в гармонізації лігових систем через єдині вимоги до

Таблиця 1

Порівняння національних моделей футбольних ліг

Країна	Кількість рівнів	Система підвищення/вильоту	Тип власності клубів	Фінансова модель	Особливості
Англія	8+ включно аматорські	Так, жорстка конкуренція	Приватна (інвестори, консорціуми)	Телеправа, квитки, спонсори	EPL –комерціалізована ліга. Глибока структура
Іспанія	4–5 (La Liga Tercera)	Так	Приватна (SAD – акціонерні товариства)	Децентралізовані доходи, централізовано з 2016 р	Сильна поляризація доходів між клубами
Німеччина	5+	Так	50+1 контроль вболівальників	Прозора звітність, ліцензія	Демократична модель, висока відвідуваність
Італія	4–5	Так	Приватна часто сімейна, корпоративна	Борги, спонсорство	Інфраструктурні проблеми, низька відвідуваність
Франція	3–4	Так	Приватна + муніципальна участь	ТВ, державні дотації	Підготовка гравців для Європи
США (MLS)	1+ незалежні нижчі ліги	Ні, закрита система	Франшизи	Централізований маркетинг, розподіл доходів	Схоже на NBA, немає вильоту
Японія	3 професійні рівні	Так	Корпоративна власність	Контроль витрат, участь муніципалітетів	Сильна робота з фанатами
Україна	3–4 (УПЛ → ПФЛ)	Так, з винятками	Приватна олігархічна, корпоративна	Нестабільність, дотації	Війна, відтік гравців, розрив між клубами

організації чемпіонатів, формату проведення національних кубків, регламенту заявок, кваліфікації до єврокубків. Наприклад, розподіл квот для участі в Лізі чемпіонів та Лізі Європи залежить від рейтингу національної ліги, що спонукає асоціації до вдосконалення змагального процесу та фінансового управління.

Разом із тим, роль ФІФА та УЄФА не обмежується лише нормативним впливом. Через освітні програми, інвестиції в дитячо-юнацький спорт, реконструкцію стадіонів, організацію арбітражу та розвиток жіночого футболу, ці організації сприяють гармонійному зростанню всіх сегментів футбольної системи.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що роль ФІФА та УЄФА у формуванні системи футбольних ліг є подвійною: з одного боку, вони виступають гарантами стабільності, а з іншого – стають об'єктом критики через централізований характер управління й економічну нерівність серед учасників змагань. Попри це, саме діяльність цих структур забезпечує існування глобальної футбольної екосистеми, де збережено єдині стандарти гри, арбітражу та трансферної політики. У перспективі ефективність ФІФА та УЄФА визначатиметься їхньою здатністю збалансувати інтереси великих і малих футбольних спільнот, підтримуючи не лише комерційну привабливість спорту, а й його соціальну місію як універсального інструменту єднання народів.

Висновки і пропозиції. Формування національних футбольних ліг стало підсумком тривалого розвитку, у якому поєдналися традиційні засади організації спорту, що сформувалися наприкінці XIX – на початку XX століття, із сучасними цифровими, технологічними та комерційними підходами XXI століття. Це результат переходу від класичної моделі спортивного самоврядування до високотехнологічної системи глобального масштабу. Футбол функціонує не лише як гра, а й як частина економіки, медіа та культури. Історично футбольні ліги виникали як локальні ініціативи з метою регламентації змагань між клубами, однак з розвитком засобів масової інформації, глобальної інфраструктури вони перетворилися на складні багаторівневі системи, що охоплюють не лише спортивний компонент, а й соціальний, економічний, культурний та політичний контексти.

Зі зростанням впливу наднаціональних органів управління футболом, передусім ФІФА та УЄФА – відбувається послідовна уніфікація нормативно-правового поля у сфері професійного футболу. Зокрема, це стосується гармонізації трансферної політики, єдиних стандартів ліцензування клубів, регламентів проведення змагань, механізмів фінансового фейр-плей та антикорупційного контролю. Такі процеси сприяють підвищенню прозорості та конкурентоспроможності,

але водночас викликають дискусії щодо збереження автономії національних федерацій та культурної ідентичності окремих футбольних традицій.

Національні моделі організації футбольних ліг залишаються надзвичайно різноманітними. У Великій Британії, наприклад, футбольна ліга має глибоке історичне коріння, а клуби часто зберігають форму колективної або приватної власності. У Німеччині домінує модель «50+1», яка передбачає збереження контролю громади над клубами. Натомість у США функціонує франчайзингова модель (Major League Soccer), де клуби фактично є частиною єдиної корпорації. В Україні ж структура футбольної ліги перебуває в процесі трансформації, поєднуючи елементи пострадянської централізації з тенденціями до ринкової лібералізації.

Список використаної літератури:

1. Голдблатт Д. М'яч круглий: глобальна історія футболу. Лондон : Penguin Books, 2006. 974 с.
2. Кошеваров Л., Вплив систем ліцензування клубів та фінансового контролю на конкурентоспроможність футбольних клубів Європи. *Ефективна економіка*. Режим доступу: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=5447> (дата звернення: 01.08.2025). Назва з екрана.
3. Українська асоціація футболу (УАФ). Офіційні документи та структура ліг [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uaf.ua/> (дата звернення: 11.08.2025). Назва з екрана.
4. Bundesliga. 50+1 Rule Explained [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.bundesliga.com/> (дата звернення: 05.08.2025). Назва з екрана.
5. Club Licensing and Financial Fair Play Regulations [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://documents.uefa.com/v/u/MFxeqLNkelkYyh5JSafuhg> дата звернення: 05.07.2025). Назва з екрана.
6. FIFA Statutes and Regulations [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.fifa.com/> (дата звернення: 01.07.2025). Назва з екрана.
7. J-League. League Overview and History [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.jleague.jp/en/> (дата звернення: 07.07.2025). Назва з екрана.
8. Major League Soccer (MLS). Structure and Competition Format [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.mlssoccer.com/> (дата звернення: 01.08.2025). Назва з екрана.
9. Premier League. Annual Financial Review 2023–24 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.premierleague.com/> (дата звернення: 22.08.2025). Назва з екрана.
10. UEFA Club Licensing and Financial Fair Play Regulations [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.uefa.com/> (дата звернення: 12.08.2025). Назва з екрана.

Zakharina Ie., Zakharina A. Development of National Football Leagues in the World: Theoretical Experience for Higher Education Students

The article is devoted to the historical background, stages of formation, and development of national football league systems worldwide, as well as the analysis of the role played by international football organizations such as FIFA and UEFA. It highlights the evolution of league structures from the British model of the late 19th century to the modern high-revenue commercial entities. Particular attention is paid to the processes intensified after the COVID-19 pandemic, including digitalization, emerging economic challenges, and the crisis of trust between clubs and regulatory bodies.

The article analyzes various governance and funding models of football leagues in Europe, the USA, and Asia, emphasizing the strengths and weaknesses of each system. Key aspects such as club licensing, financial fair play, and mechanisms for integrating national structures into the global football governance framework are revealed.

The role of international football organizations—specifically FIFA and UEFA—in shaping and regulating the modern league system is examined. The article discusses mechanisms of harmonizing the European football space through unified requirements for organizing national championships, cup competitions, registration regulations, and qualification systems for European tournaments. It also presents examples of how national association rankings influence quota allocations for the UEFA Champions League and Europa League, which incentivizes federations to improve their sporting and financial governance. The study identifies the legal differences, revenue-sharing mechanisms, and the role of broadcasting rights.

Attention is also given to the non-financial activities of FIFA and UEFA. Their initiatives include the development of youth and women's football, infrastructure investments, referee training, and support for educational programs. The dual role of these organizations is analyzed: on the one hand, they act as guarantors of stability and unity in the football system, and on the other, they face criticism for centralized control and unequal access to resources among clubs and national associations.

The article concludes that the future effectiveness of FIFA and UEFA will depend on their ability to maintain a balance between the interests of various stakeholders in the football process. The study is based on contemporary academic research, official UEFA and FIFA documents, and analytical data from the football industry. This research has practical value for sports professionals, scholars, and students of higher education institutions.

Key words: football, associations, football clubs, club, team.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

UDC 37.091.33:004.8]:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.20>**I. V. Koliada**Senior Lecturer of the Foreign Languages Department
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"**T. Ye. Sukhanova**Associate Professor of the Foreign Languages Department
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"**K. V. Vnukova**Senior Lecturer of the Foreign Languages Department
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DESIGN OF INTERACTIVE EXERCISES AND ONLINE ASSESSMENTS: IMPLICATIONS FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

The article examines the transformative role of artificial intelligence (AI), with a particular focus on models such as ChatGPT, in reshaping educational practices and methodologies in the field of English language teaching. We have to mention the fact that some recent developments in the language processing have enabled AI systems to generate human-like responses, making them valuable tools for the design of interactive learning materials. We believe that one of the most significant contributions of AI lies in its capacity to create dynamic exercises, online tests, and adaptive resources tailored to learners' individual needs. We are to mention the idea that such tools not only enhance the efficiency of the learning process but also respond to the growing demand for personalization and flexibility in modern education. Our article studies and highlights several key aspects of AI application in language teaching. First of all, we would like to say that the use of AI for the development of grammar, vocabulary, and communicative tasks provides educators with a wide range of automatically generated materials that can be adapted to different proficiency levels. Secondly, it is essential to say that AI-driven assessment tools allow for immediate feedback, which plays a crucial role in supporting autonomous learning and maintaining student motivation. Thirdly, we would mention the fact that AI contributes to the creation of interactive and game-like learning environments, which stimulate learner engagement and make the acquisition of English more enjoyable and effective. At the same time, our article addresses important challenges and limitations. We consider that the issues of content accuracy, pedagogical alignment, and the risk of overreliance on technology are discussed as potential obstacles to effective implementation. Ethical concerns, including the role of teachers and the need to preserve the human dimension of learning, are also emphasized. Finally, we would like to say that our article considers future prospects for integrating AI into English language education, suggesting that a balanced approach – where AI serves as a complement to, rather than a replacement for, the teacher – offers the most sustainable and pedagogically sound path forward. Through a critical exploration of these aspects, the article aims to contribute to the ongoing academic discussion on the role of AI in foreign language education. It is essential to say that it demonstrates that, while challenges remain, AI technologies hold significant promise for enriching teaching practices, supporting learner autonomy, and ultimately shaping the future of English language instruction.

Key words: assessment, artificial intelligence, innovative means, intelligent learning systems, native speakers, phenomenon.

Formulation of the Problem. Nowadays, artificial intelligence (AI), in particular large language models (LLMs) such as ChatGPT, open up new opportunities for teaching foreign languages. It is essential to say that the use of AI allows you to create interactive exercises and online tests that take into account the student's level of knowledge, provide an individual approach and help increase motivation to learn. The relevance of the study lies in the growing demand for personalized digital educational resources and the

need to analyze their effectiveness in the context of teaching English.

It is a well-known fact that dynamic educational tools based on AI create individualized content. It is believed that such tools can provide personalized learning paths, dynamic content and individual feedback, which contributes to better language acquisition. Computer-assisted learning also confirms that interactive approaches increase student autonomy, their confidence and motivation in language learning.

We would like to point out that the integration of AI into education is based on the idea of adaptive learning, which takes into account the individual characteristics of the learner. The use of AI provides personalized learning paths, dynamic content, and instant feedback, which contributes to better language acquisition. The concepts of computer-assisted learning also confirm that interactive technologies increase students' autonomy, confidence, and interest in the language learning process.

Presenting the Main Material. It is essential to point out that some recent studies demonstrate the high potential of AI in creating educational tasks. This model combines algorithms for tracking the knowledge of the student and controlled text generation, which allows you to create exercises adapted to the level and progress of the student. There are some platforms that, using natural language processing technologies, automatically create game-like exercises and tests, allowing teachers to edit them and add illustrations. We can argue that the use of generative AI in testing can increase the confidence of the student and the quality of preparation for language exams. Examples of the integration of generative AI can already be seen in leading educational platforms. Preply combines AI with live teachers, providing personalization of content and feedback. Canvas, in collaboration with OpenAI, creates tasks in the format of role-playing scenarios that simulate live communication with historical or fictional characters. Duolingo has introduced innovative features – video conversations with AI characters and interactive adventures that immerse the student in the language environment. At the same time, users note certain limitations: artificial intelligence sometimes makes inaccuracies, which requires additional control from teachers.

The key advantages of using generative AI in creating exercises and tests include:

- individualization of the learning process:

It is essential to mention the idea that AI is able to adapt tasks to the student's level, ensuring that each learner receives exercises suitable for their abilities. For instance, for a beginner level student (A1), the system may generate simple vocabulary questions: "What is your favorite color?" or basic grammar tasks like: "She ____ (like) apples." Another option could be a matching activity such as "Match the word to the picture: cat, dog, book, chair." For intermediate students (B1), AI can provide tasks that combine grammar and communicative functions. For instance: "Complete the dialogue: – Where ____ you (go) last weekend? – I ____ (visit) my grandparents." Or short reading comprehension with true/false statements, e.g., a short text about hobbies followed by questions like "Does Anna like swimming?" As for an upper-intermediate student (B2), more complex tasks can be generated. These might include sentence transformation exercises: "Rewrite the sentence

using the word in brackets: They started working two hours ago. (have) → They have been working for two hours." Or conditional tasks like: "If technology ____ (develop) faster, how would education change?" Speaking prompts can also be tailored to their level: "Discuss whether artificial intelligence should be used in schools. Give at least two arguments." As for advanced learners (C1–C2), AI could design activities involving academic vocabulary or critical thinking. For example: "Summarize the following article on climate change in 3–4 sentences." Or debate-style prompts: "To what extent do you agree with the statement: 'Globalization benefits more people than it harms'? Justify your opinion." With all these examples we aimed at proving our idea that AI ensures that tasks are not only linguistically appropriate but also cognitively stimulating, helping each learner progress according to their personal needs.

- time saving thanks to automation of task creation:

Instead of manually selecting exercises, the teacher can quickly receive several task options. For example, the system creates a test with Present Perfect Continuous in a minute:

She ____ (work) here since 2019.

How long ____ you ____ (wait) for me?

This allows the teacher to focus on explaining the rules, rather than on creating tasks.

- increasing motivation through game and interactive elements:

AI allows you to create exercises in the format of quests or role-playing games. For example, students are offered a dialogue exercise "Booking a hotel room in London", where they must choose the correct phrases from several options:

A: Good afternoon, how can I help you?

B: I'd like to ____ (book / eat / write) a room for two nights.

For beginner students (A1), gamified tasks may involve simple choice-based games, such as "Find the treasure": learners solve vocabulary riddles (e.g., "I am yellow and long. Monkeys like me. What am I? → Banana) to move to the next stage of the quest. At the pre-intermediate level (B1), AI can create role-play simulations, such as "Ordering food in a restaurant". Students are given multiple response options and must choose the most polite or appropriate one:

Waiter: What would you like to drink?

Student: I'll ____ (have / doing / had) a glass of water, please.

As for upper-intermediate learners (B2), interactive case studies can be introduced. For example: "Lost luggage at the airport", where students must negotiate with a virtual agent, practicing functional phrases like "Could you check if my suitcase is on the next flight?" or "I'd like to file a claim, please." At the advanced level (C1–C2), AI can simulate debates or mystery-solving games. For instance, in

a scenario called "The Missing Manuscript", students play the roles of journalists, detectives, or witnesses, asking and answering questions in English to solve the problem. Another advanced option is an AI-driven debate game: "Should social media platforms be regulated more strictly?" where the system assigns positions and provides counterarguments to challenge the student. We believe that these interactive and playful approaches not only increase motivation but also immerse students in authentic communicative situations, making language practice more memorable and enjoyable.

– supporting self-learning through instant feedback:

The student enters the answer in the exercise, and the system immediately explains why it is correct or not. For example, the student writes: "He don't like coffee." AI corrects: "Correct form: He doesn't like coffee. In the third person singular we use 'doesn't' instead of 'don't'." Thus, the student receives an explanation in real time without waiting for the teacher to check.

For example, when a beginner student writes "He don't like coffee," the system corrects: "Correct form: He doesn't like coffee. In the third person singular we use 'doesn't' instead of 'don't'." The learner not only sees the correct answer but also understands the grammatical rule behind it.

In vocabulary tasks, if a student writes "I wear soup every morning" instead of "I eat soup every morning," AI can respond: "The verb 'wear' is used for clothes. The correct verb here is 'eat'." This allows the learner to immediately recognize and fix lexical misuse.

For writing practice, AI can provide real-time feedback on sentence structure and style. If a learner submits: "The article interesting was," the system may suggest: "Word order in English is subject + verb + object. Correct form: 'The article was interesting.'" For more advanced learners, AI could also highlight overuse of simple vocabulary and propose alternatives (e.g., replacing "very good" with "excellent").

Pronunciation tasks can also benefit from instant feedback. With speech recognition, if a student pronounces "three" as "tree," the system can highlight the error, provide a phonetic explanation, and suggest minimal pair practice: "Try contrasting 'tree' and 'three.' Focus on the /θ/ sound."

In reading comprehension, AI may check short written answers and guide the learner. For example, if the question is "Why did Anna move to London?" and the student replies "Because she happy," the system can point out: "This answer is incomplete. Try writing: 'Because she was happy with her new job.'"

By receiving this type of immediate feedback across different skills, learners are encouraged to experiment with language, correct themselves without fear of failure, and develop greater autonomy.

Instead of waiting hours or days for teacher feedback, they are guided step by step, which creates a more dynamic and motivating learning process.

As Kostochka I. and Ponomareva N. have noted in their latest article on this topic, artificial intelligence has already had a noticeable impact on the educational process. In their article, they explored the key benefits of using AI in the education, including personalization of materials to the student's level of knowledge and flexibility in organizing the educational process. The authors also outlined ethical challenges associated with the use of AI, such as the confidentiality of student data, and conducted a comparative analysis of various artificial intelligence resources for language and literature education – generative, analytical, interactive, and assessment.

We fully support these conclusions. For example, when learning English, a student can receive individual tasks created by generative AI that match his current level and pace of learning. At the same time, interactive resources allow for exercises in the format of dialogues or role-playing games, which increases motivation and engagement. However, as Kostochka I. and Ponomareva N. warn, it is important to teach students to be critical of the data obtained from AI and to check its reliability in order to avoid the spread of false information.

However, there are also challenges. Firstly, the quality of the content does not always meet academic standards, as confirmed by the examples from Duolingo: sometimes students are offered overly simplified exercises or sentences that have no communicative value (e.g., "The cat drinks milk every evening"), which limits the development of critical thinking. Secondly, there are ethical risks associated with replacing a human teacher with technology, as students can receive answers from AI without explaining the rules. For example, when asked "What is the difference between 'say' and 'tell'?" AI can provide a concise answer, but not always accompany it with adequate examples for different contexts. Thirdly, AI-generated materials often require refinement and pedagogical expertise. For example, an automatically generated test may contain grammatically correct but methodologically incorrect tasks – for example, questions about choosing the correct verb form without taking into account the student's level ("If I ____ (be) you, I would study harder" for beginners). In such cases, the teacher should edit the exercises, selecting tasks that gradually build language competencies.

Conclusions and Prospects for Further Research. Generative artificial intelligence is gradually becoming not just a technological innovation, but a meaningful partner in the field of English language teaching. Its ability to generate interactive exercises, design online tests, and provide adaptive feedback opens up possibilities that were

previously either too time-consuming or too resource-intensive for educators to manage on their own. For students, this means greater access to personalized learning experiences that reflect their individual strengths and weaknesses. For teachers, it means the opportunity to focus less on repetitive preparation tasks and more on guiding, mentoring, and inspiring their learners. One of the most important contributions of generative AI is its support for personalization. Learners no longer need to move through a “one-size-fits-all” curriculum. Instead, AI can adapt grammar drills, vocabulary tasks, or reading comprehension exercises according to a student’s proficiency level and learning pace. For example, a beginner may receive sentence completion tasks with simple verbs, while a more advanced learner may be challenged to construct conditional sentences or analyze idiomatic expressions. Equally significant is the motivational dimension. Interactive and game-based activities created by AI can capture students’ attention and maintain their engagement. When learners receive instant feedback, they are encouraged to keep trying, correcting mistakes in real time rather than waiting for delayed evaluation. This immediacy not only builds confidence but also helps students take more responsibility for their own learning. In this way, AI does not replace human motivation but reinforces it by making progress visible and tangible. Nevertheless, technology cannot stand alone. AI-generated content sometimes lacks the depth, cultural nuance, or pedagogical sequencing that professional educators bring to their work. A teacher can explain why “say” and “tell” are used differently in subtle contexts, or how tone and register shift between academic and casual English – something AI often oversimplifies. Teachers also serve as role models, mentors, and empathetic guides, offering encouragement and critical thinking that no machine can fully replicate. For this reason, the most effective use of AI in English teaching will always be in partnership with human expertise. We believe that some questions remain about how to measure the quality and reliability of AI-generated exercises, how to integrate digital resources with established teaching methods, and how the long-term use of AI will shape learning outcomes and learner autonomy. We would like to sum up by saying that generative AI offers real promise for enriching English language education, but its value lies not in

replacing teachers, but in amplifying what they can achieve. When technology and human experience are combined thoughtfully, the result is not only more efficient learning, but also more meaningful and human-centered education – where students feel supported, motivated, and truly engaged in their journey of mastering the English language.

References:

1. Бориско Н.Ф. Діалог культур: необхідність, можливість і межі. Іноземні мови. 2003. № 2. С. 77–81.
2. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. Освіта і управління. 1997. Т. 1. Ч. 2. С. 21–36.
3. Donhue B., Howe-Steiger L. Faculty and administrators collaborating for e-learning courseware. EDUCAUSE Quarterly. 2005. № 28 (1). Н. 20–32].
4. Козир М.В. Теоретико-методологічні основи інтеграції інформаційно-комунікаційної педагогіки у простір вищої освіти. Педагогічна освіта: теорія та практика. Психологія. Педагогіка. Вип. № 33(1/2020). С. 41–47.
5. Іванова Ю.М. Шляхи удосконалення педагогічної практики в науковій літературі. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 24. С. 34–41.
6. Остапчук Д., Мирончук Н.М. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 140–143.
7. Драч І. І. Компетентісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. Проблеми освіти. 2008. № 57. С. 44–47.
8. Кононенко О.Ю. Актуальні проблеми сталого розвитку : навчально-методичний посібник. Київ : ДП «Прінт сервіс», 2016. С. 28.
9. Грабовський Є.М. Проектування інтелектуального користувацького інтерфейсу систем підтримки електронного навчання. Scientific Journal «ScienceRise». № 11(52). 2018. С. 36–39.
10. Taylor J. Working with communities. Melbourne: Oxford University Press fisher-borne, 2015. 392 p.

Коляда І. В., Суханова Т. Є., Внукова К. В. Штучний інтелект у розробці інтерактивних вправ та онлайн-оцінювання: наслідки для вивчення англійської мови у вищій освіті

У статті розглядається трансформаційна роль штучного інтелекту (ШІ), зокрема мовних моделей, таких як ChatGPT, у зміні освітніх технік і методик у сфері викладання англійської мови. Останні досягнення у сфері обробки іноземної мови надали можливість системам ШІ генерувати відповіді, подібні до людських, що робить їх цінними інструментами для створення інтерактивних навчальних матеріалів. На нашу думку, одним із найбільш вагомих внесків ШІ є його здатність розробляти вправи, онлайн-тести та адаптивні ресурси, орієнтовані на індивідуальні потреби студентів. Такі інструменти не лише підвищують ефективність навчального процесу, а й відповідають сучасному

запиту на персоналізацію та гнучкість в освіті. У нашій статті ми висвітлюємо кілька ключових аспектів застосування ШІ у викладанні іноземних мов. По-перше, використання ШІ для створення граматичних, лексичних та комунікативних завдань, на нашу думку, надає викладачам широкий спектр автоматично згенерованих матеріалів, які можна адаптувати до різних рівнів володіння іноземною мовою. По-друге, інструменти оцінювання на основі ШІ забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, що відіграє важливу роль у підтримці автономного навчання та збереженні мотивації студентів. По-третє, ШІ сприяє створенню інтерактивних ігрових середовищ, які стимулюють залученість і роблять процес опанування англійської мови більш захопливим та ефективним. Водночас ми розглядаємо у статті важливі виклики та обмеження, подібних до ChatGPT, платформ ШІ. До потенційних перешкод ми можемо віднести проблеми точності контенту, його педагогічної відповідності та ризики надмірної залежності від технологій. Також, ми акцентуємо увагу на етичних питаннях, зокрема ролі викладача та необхідності збереження людського виміру у навчанні. Нарешті, у статті аналізуються перспективи подальшої інтеграції ШІ в англійську освіту, роблячи висновок, що збалансований підхід – коли ШІ виступає доповненням, а не заміною викладача – є найбільш сталим і педагогічно обґрунтованим напрямом розвитку. Ми вважаємо, що критичне дослідження цих аспектів має на меті зробити внесок у сучасну наукову дискусію щодо ролі генеративного ШІ у викладанні іноземних мов та викладанні взагалі. У нашій статті ми показуємо, що, попри існуючі виклики, технології ШІ мають значний потенціал для збагачення методики викладання, підтримки автономії студентів та формування майбутнього викладання англійської мови.

Ключові слова: оцінка, штучний інтелект, інноваційні засоби, інтелектуальні системи навчання, носії мови, феномен.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 159.9:004.9:355.1(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.21>

О. О. Кравченко

докторка педагогічних наук, професорка,
декан факультету соціальної та психологічної освіти,
професорка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

К. А. Кравченко

кандидатка педагогічних наук,
викладачка кафедри професійної освіти та технологій за профілями
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

БАГАТОМОВНЕ ЦИФРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ: МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ МЕТАВСЕСВІТУ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ ТА ПОДОЛАННІ ТРАВМ УКРАЇНСЬКИХ ВІЙСЬКОВИХ ВЕТЕРАНІВ

У статті досліджено потенціал використання інструментів метавсесвіту (віртуальна реальність (VR), доповнена реальність (AR), 3D-аватари, блокчейн-комунікації, цифрові простори) у багатомовних цифрових середовищах, де комунікація здійснюється кількома мовами одночасно (наприклад, українська, англійська, польська, німецька). Метавсесвіт розглянуто як новий віртуальний простір, де користувачі можуть спілкуватися, навчатися (вивчати іноземну мову), працювати та проходити терапію, перебуваючи у віртуальному середовищі.

Узагальнено обов'язкові функції інструментів метавсесвіту, спеціально розроблені для вивчення мов (віртуальні мовні лабораторії, мовні аватари, культурні дослідження, мовна практика з доповненою реальністю, простори соціального навчання). Охарактеризовано п'ять платформ, які революціонізують спосіб вивчення мов в багатомовному цифровому середовищі в реальному світі (Rosetta VR, LingoLand, VRlingo, Babbleverse, LanguageQuest VR). У розгляді інструментів метавсесвіту особливий акцент зроблено на **реабілітаційних, освітніх та соціальних аспектах**, а також **психологічній підтримці** користувачів у таких середовищах.

Підсумовано, що інструменти метавсесвіту у багатомовному форматі відкривають **нові горизонти** для освітньої системи та для соціально-психологічної підтримки ветеранів в освітній системі (в межах Центрів ветеранського розвитку). Обґрунтовано, що розглянуті інструменти метавсесвіту для підтримки **іншомовної освіти**, є надзвичайно ефективними у сфері **реабілітації військових ветеранів**, які пережили різного роду травми. Інструменти метавсесвіту, адаптовані до іншомовної освіти, розглянуто й як реабілітаційне середовище для ветеранів: вивчення мови поєднується з емоційною підтримкою; віртуальне середовище дає змогу уникати реального стресогенного впливу, але водночас інтегруватися у комунікацію; практика з носіями мови та іншими студентами (ветеранами) формує нові соціальні навички; вивчення мови стає ресурсом відновлення: підвищення самооцінки, нові професійні перспективи, мотивація до інтеграції в мирне життя.

Ключові слова: метавсесвіт, багатомовне цифрове середовище, іншомовна освіта, посттравматичний синдром, віртуальна реальність, соціальна інклюзія, військові ветерани.

Постановка проблеми. У контексті глобалізації, повномасштабної російсько-української війни і пов'язаною з нею вимушеної міграції зростає потреба у створенні інтерактивних цифрових платформ, які підтримують психічне здоров'я (зокрема, ветеранів), забезпечують інклюзивну комунікацію кількома мовами, реалізуються в метавсесвітньому середовищі з новітніми ІТ-технологіями. У XXI столітті розвиток цифрових технологій створює унікальні можливості для трансформації способів взаємодії, навчання, реабілітації та соціальної інтеграції. У цифрову епоху новітні технології, такі як метавсесвіт (Metaverse), відкривають унікальні можливості для психоемо-

ційної підтримки, особливо у сфері подолання травм. Метавсесвіт у широкому сенсі, за твердженням С. Ченґа (S. Cheng) є своєрідним колективним віртуальним спільним простором, створеним в результаті поєднання доповненої реальності (AR), віртуальної реальності (VR) та Інтернету для взаємодії користувачів у режимі реального часу в захопливих цифрових середовищах [1, с. 133]. Нова галузь, метавсесвіт, зумовлена досягненнями 5G, віртуальної реальності та доповненої реальності, стала новим рубежем. Ця концепція виходить за межі ігор та розваг [2], впливаючи на такі сектори, як охорона здоров'я, освіта та бізнес. У цифрових платформах, які обслуговують корис-

тувачів із різних мовних і культурних середовищ, питання багатомовності набуває вирішального значення. Використання перекладачів на основі ШІ, субтитрування в режимі реального часу, голосові інтерфейси з автоматичним розпізнаванням мов – усе це сприяє інклюзивності. Метавсесвіт, як багатокористувацьке середовище, дає змогу створювати персоналізовані мовні налаштування для кожного учасника. Коли ці інструменти використовуються у багатомовних цифрових середовищах, зростає їхній потенціал щодо охоплення різних соціокультурних груп та підвищення ефективності психосоціальної реабілітації.

Багатомовне цифрове середовище – це віртуальний або онлайн-простір, у якому взаємодія користувачів, інтерфейси, контент, навчальні або соціальні процеси підтримують дві й більше мов одночасно. Це середовище може бути частиною: освітніх платформ (наприклад, Moodle, Coursera); соціальних мереж (Facebook, Instagram); ігрових чи метавсесвітніх просторів (Roblox, Decentraland, VRChat); вебсервісів (сайти держпослуг, онлайн-магазини); систем реабілітації (e-therapy-платформи з перекладачами або мовною адаптацією). У поєднанні з багатомовними цифровими середовищами, інструменти метавсесвіту здатні не лише забезпечити доступ до іншомовної освіти, а й стати інструментом реабілітації або терапії для ветеранів, які пережили бойові дії, втрати або посттравматичний стресовий розлад (ПТСР).

Аналіз досліджень. Сучасні дослідження свідчать про стрімке зростання інтересу до використання метавсесвітів у сфері освіти, цифрової комунікації та психологічної реабілітації. Проблематика застосування метавсесвітніх технологій в іншомовному навчанні розглянута у роботах С. Чена (S. Cheng [1]), М. Сінґха (M. Singh [3]), Г. Холматової (H. Holmatova [4]), які демонструють можливості персоналізованого, імерсивного навчання у віртуальному середовищі. Залучення, мотивація та ефективність студентів у цифрових навчальних просторах аналізуються у дослідженнях А. Аль Якіна та П. Сераджа (A. Al Yakin & P. M. I. Seraj [2]), а також Ю. Хвана (Y. Hwang [5]).

Соціокультурні аспекти комунікації в умовах метавсесвіту висвітлено у роботі З. Сонґа (Z. Song [6]), де підкреслюється здатність віртуального простору поєднувати онлайн та офлайн взаємодію у багатомовному середовищі. Питання безпеки, інфраструктури метавсесвіту та сталого розвитку в умовах цифровізації розкрито у роботах Т. Джабера (T. Jaber [7]), З. Аллама та ін. (Z. Allam et al. [8]), М. Мозумдера (M. Mozumder [9]), що забезпечує комплексний техносціальний контекст теми. Окремо слід окреслити публікації, присвячені застосуванню віртуальної реальності у подоланні посттравматичних розладів серед

військових: це міждисциплінарні дослідження О. Чабана (O. Chaban [10]), які демонструють потенціал VR-терапії в адаптації до мирного життя. Вони підтверджують перспективність використання освітніх та реабілітаційних інструментів метавсесвіту для потреб українських ветеранів.

Метою статті є аналіз можливостей застосування інструментів метавсесвіту в іншомовній освіті, а також для подолання психоемоційних травм, зокрема у військових ветеранів у межах Центрів ветеранського розвитку.

Виклад основного матеріалу. Метавсесвіт – це колективний віртуальний спільний простір, створений в результаті злиття Інтернету та віртуальної реальності (VR), де користувачі можуть взаємодіяти один з одним, а також з віртуальними об'єктами та середовищами [9, с. 270]. Це віртуальний світ, який дає змогу користувачам створювати та досліджувати власні цифрові ідентичності та досвід, а також спілкуватися в різноманітних середовищах, зокрема й багатомовних, в режимі реального часу. Метавсесвіт часто розглядається як потенційна майбутня еволюція Інтернету та обговорюється в науково-фантастичній літературі та ЗМІ. Це динамічний простір, який швидко розвивається та пропонує нові можливості для дослідження, творчості та зв'язку [8; 11]. Тобто можемо стверджувати, що метавсесвіт є своєрідним наступним світом поза межами нашої поточної реальності, безперервним та тривалим спільним простором, де фізична реальність переплітається з цифровими віртуальними світами. Метавсесвіт є результатом злиття технологій для захопливої взаємодії з віртуальними ландшафтами. Специфічні характеристики метавсесвіту (високий рівень занурення, сильна соціальність та децентралізація) приваблюють різноманітні сфери (фінанси, розваги, освіту, охорону здоров'я тощо) і обумовлюють використання його можливостей для розвитку галузей іншомовної освіти та реабілітації.

Дуже вичерпно схематизує архітектуру метавсесвіту Т. Джабер (T. Jaber) з інтеграцією цифрових світів, а також людського та фізичного світів (рис. 1).

Ця складна система, на думку дослідника, охоплює певний набір компонентів:

- 1) людей (які знаходяться в ядрі метавсесвіту);
- 2) фізичну інфраструктуру (реальний/фізичний світ);
- 3) взаємопов'язані віртуальні світи (які називаються субметавсесвітом);
- 4) механізм метавсесвіту (функціонування якого забезпечується використанням блокчейну, штучного інтелекту, інтерактивності та технологій цифрових двійників);
- 5) потік інформації всередині світу (технології постійно оновлюють віртуальний світ за допомогою даних з реального світу);

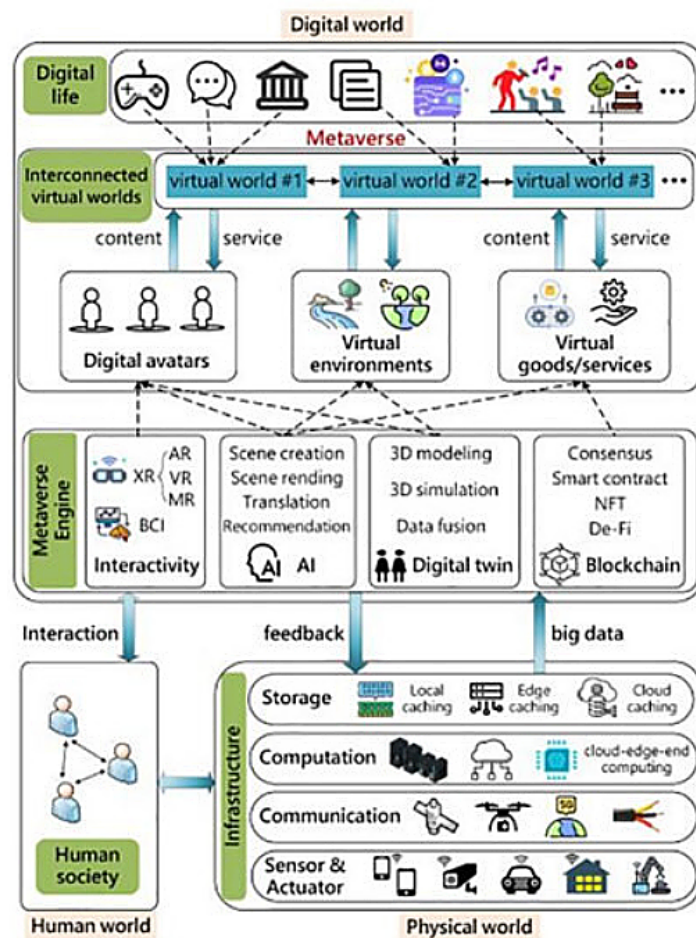


Рис. 1. Екосистема Метавесвіту (Metaverse) (за Т. Джабер (T. Jaber) [7])

6) потік інформації між фізичним та віртуальним світами [7, с. 10].

Метавесвіт формуватиме майбутнє і навіть людську ідентичність, забезпечуючи більш інтуїтивні способи взаємодії людини та технологій; поєднуватиме представлення особистості у фізичному світі з її цифровим представленням у віртуальному світі та відповідними формами комунікації та взаємодії. Згідно зі З. Сонгом (Z. Song), комунікація в метавесвіті переходить між реальним та віртуальним світами. Люди можуть фізично спілкуватися в одному просторі та одночасно взаємодіяти з різних світів (тобто перебуваючи в багатомовному цифровому середовищі), переходячи з онлайн-середовища в офлайн-середовища і навпаки, що ускладнює процес [6].

В освіті концепцію скевоморфізму – поєднання у віртуальному світі об'єктів та середовищ (зокрема й багатомовних), подібних до тих, що знаходяться у фізичному світі – можливо використовувати для покращення освітнього досвіду, дозволяючи розробляти дуже персоналізований метавесвіт, створюючи таким чином ілюзію того, що викладачі та студенти (навіть з різних країн) знаходяться в одному реальному/фізичному просторі. Тому, враховуючи потенційні переваги

метавесвіту, його використання в освіті, ймовірно, буде широко поширене найближчим часом.

В освіті метавесвіти долають обмеження традиційного двовимірного онлайн-навчання, зокрема відсутність інтерактивності [5, с. 1700]. Використовуючи тривимірне середовище та підвищену залученість до занурення, метавесвіт допомагає стимулювати інтерес користувачів [9], мотивацію, сприяти співпраці та груповій діяльності, покращувати взаємодію між викладачем та студентами [12, с. 116] та навіть результати навчання. Крім того, процес навчання іноземних мов (та й іншомовну освіту загалом) критикували за деконтекстуалізацію, однак платформи метавесвіту можуть вдало компенсувати це, розміщуючи уроки у віртуальному середовищі.

Загалом метавесвіт інтегрує функції цифрових ігор, дистанційної взаємодії, доповненої реальності (AR), віртуальної реальності (VR), соціального обміну тощо. Поєднуючи ці слухові, зорові та соматосенсорні пристрої, метавесвіт стимулює органи чуття користувачів, що спонукатиме їх до активного навчання та зняття демотивації. Крім того, метавесвіт реалізує можливість пов'язувати досвід з тригерами на основі місцезнаходження, що може допомогти користувачам взаємодіяти

з іншими спікерами та віртуальними місцями [13], тим самим досягаючи соціальних атрибутів та пропонуючи сталий контент. Це одна з відмінних рис Метавсесвіту, чого багато інших інструментів доповненої реальності та віртуальної реальності не могли робити раніше.

Метавсесвіт також забезпечує широкий доступ до знань, дозволяючи студентам з різних кутків світу взаємодіяти та навчатися один в одного за допомогою аватарів у віртуальному просторі (багатомовному цифровому середовищі). Студенти мають змогу брати участь у емпіричному навчанні, досліджуючи та практикуючи складні, автентичні завдання, які можуть бути недосяжними у фізичному світі. Метавсесвіт сприяє взаємодії та співпраці з людьми, які перебувають поза їхньою звичайною досяжністю, та персоналізує іншомовну освіту для задоволення індивідуальних потреб студентів [3]. Більше того, метавсесвіт може призвести до створення віртуальних університетів, які забезпечують високоактивне та спільне багатомовне середовище для навчання. Це може покращити освітній досвід, пропонуючи більш інтерактивні та захопливі платформи порівняно з традиційними онлайн-інструментами навчання. Потенціал для створення віртуальних багатомовних освітніх середовищ, де студенти можуть брати участь у таких заходах, як орієнтації, екскурсії кампусом і навіть стажування, ще більше підкреслює універсальність та корисність метавсесвіту в іншомовній освіті.

У глобальному вимірі технології метавсесвіту вже впроваджуються у навчальних цілях, зокрема й в іншомовну освіту, адаптуючись під культурні та мовні особливості користувачів. Вони дають змогу:

- проводити заняття в імерсивному середовищі з миттєвим перекладом;
- використовувати віртуальні симуляції для розвитку мовленнєвих навичок;
- створювати захопливе навчальне середовище на основі занурення в інтерактивні 3D-середовища. Студенти мають змогу досліджувати віртуальні світи, взаємодіяти з носіями мови

та брати участь у реальних життєвих сценаріях, покращуючи власні мовні навички в контекстно зорієнтованих умовах;

– використовувати автентичну мову на основі можливості імітації реальних розмов, культурного досвіду та повсякденних ситуацій. Такий досвід розвиває впевненість та скорочує розрив між навчанням в аудиторії та його застосуванням у реальному світі;

– забезпечити персоналізацію, гейміфікацію та глобальну співпрацю на основі спілкування з однолітками по всьому світу, сприяючи міжкультурній взаємодії та заохочуючи мовну практику з носіями мови з різним досвідом.

В іншомовній освіті існують обов'язкові функції інструментів метавсесвіту, спеціально розроблені для вивчення мов (таблиця 1).

З огляду на це, основними перевагами використання інструментів метавсесвіту в іншомовній освіті є:

- підвищена залученість – захопливий та інтерактивний характер інструментів метавсесвіту захоплює студентів, підвищуючи мотивацію та підтримуючи їхній інтерес до вивчення мови;
- контекстне навчання – студенти набувають мовних навичок у змістових контекстах, встановлюючи зв'язки між словами, фразами та культурними нюансами;
- безперервна практика – інструменти метавсесвіту сприяють безперервній мовній практиці, зміцненню навичок у власному темпі;
- зміцнення довіри у власних можливостях – студенти набувають впевненості у використанні мови через віртуальні рольові ігри та взаємодію, що зменшує тривожність у реальному використанні мови;
- доступність та інклюзивність – інструменти метавсесвіту пропонують гнучкі варіанти навчання, забезпечуючи доступність іншомовної освіти для різних студентів, зокрема й тих, хто має фізичні або географічні обмеження.

Інтеграція інструментів метавсесвіту з вивченням мов відкрила нові можливості для іншомовної освіти. Оскільки світ приймає віртуальну та

Таблиця 1

Функції інструментів метавсесвіту в іншомовній освіті

№	Назва функції	Характеристика
1	Віртуальні мовні лабораторії	Забезпечують практику мовлення вимови через інтерактивні вправи, розпізнавання голосу та миттєвий зворотний зв'язок.
2	Мовні аватари	Студенти створюють персоналізовані аватари для спілкування з віртуальними носіями мови, що сприяє зануренню в мовне середовище та розмовній практиці.
3	Культурні дослідження	Вивчення мови супроводжується віртуальними екскурсіями, історичними подіями, національною кухнею тощо – для розвитку культурного контексту навчання.
4	Мовна практика з доповненою реальністю	Технологія AR дає змогу студентам застосовувати нові слова у реальних життєвих ситуаціях, накладаючи навчальний контент на реальне середовище.
5	Простори соціального навчання	Віртуальні класи, мовні кафе та інші соціальні середовища сприяють співпраці між студентами та викладачами для вдосконалення мовних навичок у живому спілкуванні.

доповнену реальність, студенти під час вивчення мови тепер можуть вирушити у власну лінгвістичну подорож за допомогою інтерактивних та культурно захопливих платформ [14]. Розглянемо п'ять найкращих платформ для вивчення мов в багатомовному цифровому середовищі у реальному світі, що базуються на метавсесвіті, які революціонізують спосіб вивчення мов:

1) Rosetta VR – пропонує середовище для вивчення мов у віртуальній реальності, де студенти можуть досліджувати іноземні краєвиди та взаємодіяти з носіями мови. Завдяки реалістичним сценаріям та різноманітному культурному контенту, студенти розвивають розмовні навички та розуміння культур в багатомовному середовищі;

2) LingoLand – поєднує доповнену реальність з вивченням мови, дозволяючи користувачам накладати вправи зі словникового запасу та граматики на реальні об'єкти. Завдяки інтерактивним урокам та ігровим завданням студенти мають змогу практикуватися в багатомовному, контекстно-багатому цифровому середовищі;

3) VRlingo – пропонує віртуальне багатомовне кафе, де студенти з усього світу можуть взаємодіяти один з одним, використовуючи мову, яку вивчають. Завдяки рольовим іграм та спілкуванню у віртуальному багатомовному середовищі, студенти розвивають впевненість у своїх мовних навичках;

4) Babbleverse – створює простір для спільного вивчення мов, поєднуючи студентів з носіями мови за допомогою віртуального класу. Студенти можуть практикувати розмову, отримувати зворотний зв'язок у режимі реального часу та брати участь у групових заходах;

5) LanguageQuest VR – пропонує студентам віртуальні мовні подорожі, щоб досліджувати відомі пам'ятки та культурні місця. Завдяки мовним завданням та вікторинам, що передбачені процесом, студенти розважаються, одночасно покращуючи власні мовні навички.

Таким чином, інструменти метавсесвіту є захопливим простором для вивчення іноземних мов, використовуючи можливості віртуальної та доповненої реальності для трансформації традиційної іншомовної освіти. Захопливий та інтерактивний характер будь-якої освітньої платформи метавсесвіту створює динамічне багатомовне навчальне середовище, яке сприяє контекстуальному використанню мови, культурному розумінню та глобальній співпраці.

Водночас, з огляду на повномасштабну російсько-українську війну актуалізується проблема поєднання мовної (іншомовної) освіти та психологічної підтримки. Українська криза, спричинена російським вторгненням, спричинила одну з наймасштабніших криз ветеранів у сучасній Європі. Вирішення проблем психічного здо-

ров'я українських військових ветеранів має вирішальне значення для підвищення їхньої стійкості та успішної інтеграції у суспільство після закінчення війни. Саме тому, на виконання плану заходів на 2023-2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (затв. Кабінетом Міністрів України від 25 квітня 2023 р. № 373-р.) передбачений пункт 106. Утворення центрів ветеранського розвитку при закладах вищої освіти у регіонах України. Як відповідь на це – у 2023 р. в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини створено Центр ветеранського розвитку для соціально-психологічної та професійної реабілітації учасників бойових дій, ветеранів та членів їхніх сімей.

Багато українських ветеранів, проходячи процес реінтеграції в суспільство, стикаються з потребою у перекваліфікації, отриманні нових професій та вивченні іноземних мов. Тому в межах Центру ветеранського розвитку Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини одним із перспективних шляхів подолання ветеранами ПТСР та їхньої реінтеграції у суспільство визначено різноманітні інструменти метавсесвіту. У цьому контексті інструменти метавсесвіту можуть не лише спростити доступ до освіти, а й стати інструментом м'якої реабілітації, що враховує індивідуальні особливості, мову, рівень стресу та психологічний стан людини; забезпечити створення безпечного простору для ветеранів, де можливо опрацьовувати травматичний досвід у керованому цифровому середовищі.

Традиційні групові втручання для подолання травми є складними для впровадження з географічно розсіяними групами військовослужбовців, що робить метавсесвіт інноваційною та інклюзивною платформою для надання вкрай необхідної підтримки українським військовим ветеранам. Метавсесвіт постійно розвивається, інтегруючи новітні технології для створення динамічного та інтерактивного досвіду не лише для освіти, а й для системи охорони здоров'я, зокрема й збереження психічного здоров'я. Сектор охорони здоров'я відчув революційний вплив метавсесвіту з позиції того, як надається, вивчається та переживається медична допомога. Наприклад, метавсесвіт пропонує нові можливості для лікування психічних захворювань, зокрема VR-терапію для таких станів, як ПТСР (посттравматичний стресовий розлад), соціальна тривожність та різні фобії [10].

Окрім того, сучасні дослідження вказують на ефективність віртуальної терапії з елементами експозиції (Virtual Reality Exposure Therapy), яку вже застосовують для лікування ПТСР серед військових у різних країнах [10]. Її адаптація до українських реалій, мовного й культурного контексту – ще один крок до персоналізованої допомоги.

Інструменти метавсесвіту, які ми розглянули для підтримки іншомовної освіти, виявляються надзвичайно ефективними також у сфері реабілітації військових ветеранів, особливо тих, хто пережив посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресію, тривожність та соціальну дезадаптацію. Їхній функціонал – віртуальні лабораторії, доповнена реальність, мовні аватари, соціальні простори – може бути переосмислений як трансформаційний інструмент для реабілітації та відновлення військових ветеранів (таблиця 2).

Застосування інструментів метавсесвіту в багатомовних цифрових середовищах є перспективним підходом у сфері подолання травм. Він поєднує технологічну інноваційність з психосоціальною підтримкою та культурною інклюзивністю. Проте потребує відповідального впровадження, технічної етики та багатомовної точності для повноцінного ефекту. Застосування метавсесвітних інструментів у багатомовних цифрових середовищах для підтримки ветеранів України вже сьогодні охоплює успішні інновації: клінічна VR терапія (VRET) – доказова, підкріплена міжнародними стандартами; арт терапевтичні практики – креативні, безбар'єрні, адаптивні; метавсесвітні соціальні інтервенції – створюють інклюзивний простір комунікації. Кожен із цих інструментів має свій унікальний потенціал. Далі варто розширювати дослідження, інтерпретацію та практичне застосування – особливо з увагою до мультимовності, мобільності і адаптації до різних потреб ветеранів.

Висновки. Метавсесвіт трансформує не лише освіту, а й саму природу людської комунікації, поєднуючи фізичну та віртуальну реальність на основі багатовимірної взаємодії. В іншомовній освіті інструменти метавсесвіту забезпечують інноваційні формати навчання завдяки інтерактивним 3D-середовищам, культурному зануренню, доповненій реальності та персоналізованим аватарам. Метавсесвіт дає

змогу студентам з усього світу практикувати мову в культурному контексті, долаючи бар'єри традиційного навчання. Таке багатомовне цифрове середовище сприяє глибшому зануренню, мотивації, співпраці та доступності, персоналізуючи освітній процес і забезпечуючи реалістичну, безпечну та захопливу взаємодію.

Інструменти метавсесвіту, адаптовані для вивчення мов, дають змогу поєднувати освітні, терапевтичні та соціалізаційні функції в одному середовищі. Такий підхід відповідає принципам мультидисциплінарної підтримки, рекомендованої для роботи з ПТСР та іншими формами військової травми. Інструменти метавсесвіту, адаптовані до іншомовної освіти, можливо розглядати й як реабілітаційне середовище для ветеранів:

- вивчення мови поєднується з емоційною підтримкою;

- віртуальне середовище дає змогу уникати реального стресогенного впливу, але водночас інтегруватися у комунікацію;

- практика з носіями мови та іншими студентами (ветеранами) формує нові соціальні навички;

- вивчення мови стає ресурсом відновлення: підвищення самооцінки, нові професійні перспективи, мотивація до інтеграції в мирне життя.

Перспективами застосування інструментів метавсесвіту в багатомовних цифрових середовищах для подолання травми військових ветеранів вбачаємо у: впровадженні AI-терапевтів, які володіють багатьма мовами (це одночасно дасть змогу підвищити рівень володіння іноземною мовою та зануритися в іншомовне середовище); розвиток етично стандартизованих метавсесвітів з терапевтичним профілем; співпраця із недержавними громадськими об'єднаннями та державними структурами у багатомовних посттравматичних програмах для біженців, ветеранів, жертв насилля; адаптація метавсесвіту для шкільної/молодіжної терапії в багатомовному середовищі.

Таблиця 2

Взаємозв'язок інструментів метавсесвіту у вивченні мови та психологічній реабілітації ветеранів

Можливості для вивчення мови	Психотерапевтична функція для ветеранів
Віртуальні мовні лабораторії (імітація діалогів, розпізнавання мовлення, тренування навичок)	Безпечне середовище для тренування комунікації без стресу взаємодії в реальному житті; поступове подолання тривожності та ізоляції
Мовні аватари та імерсивне спілкування з носіями мови	Дає змогу ветерану відновити самоідентичність та соціальні навички, спілкуючись в образі, що не несе стигми чи травмуючого досвіду
Культурні подорожі у віртуальному середовищі	Стимулює пізнавальну активність, відволікає від травматичних спогадів; сприяє відновленню позитивних емоцій і мотивації до життя
Доповнена реальність (AR) для практики у реальному світі	Залучає ветеранів до соціально-орієнтованої поведінки; допомагає інтегруватися в нові контексти, знижуючи страх перед буденним середовищем
Віртуальні мовні кафе, соціальні простори у VR	Формують нові зв'язки та спільноти, що є ключовим чинником у боротьбі з депресією, самотністю та ізоляцією
Гейміфікація навчання (вікторини, місії, квести)	Покращує емоційний стан на основі досягнення та позитивної динаміки; формує внутрішню мотивацію та відчуття контролю над своїм життям

Список використаної літератури:

- Cheng S. Metaverse and digital asset, in Metaverse: Concept, Content and Context, Cham. *Springer Nature Switzerland*. 2023. № 4. P. 123–144.
- Al Yakin A., Seraj P. M. I. Impact of Metaverse technology on student engagement and academic performance: The mediating role of learning motivation. *International Journal of Computations, Information and Manufacturing*. 2023. № 3(1). P. 10-18. <https://doi.org/10.54489/ijcim.v3i1.234>
- Singh M. Exploring the possibilities to implement metaverse in higher education institutions of India. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. P. 20715–20728.
- Xolmatova H. The role of metaverse technology in learning English. *International Journal of Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 1(2). P. 8–11.
- Hwang Y., Shin D., Lee H. Students' perception on immersive learning through 2D and 3D metaverse platforms. *Educational Technology Research and Development*. 2023. Vol. 71. P. 1687–1708. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10238-9>
- Song Z. Interpersonal communication research in metaverse: Taking sci-fi films as examples. *Proceedings of the 2022 8th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2022)*. (Chongqing, China, 22–24 April 2022). P. 2377–2382.
- Jaber T. A. Security risks of the metaverse world. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2022. Vol. 16. P. 4–14.
- Allam Z., Sharifi A., Bibri S. E., Jones D. S., Krogstie J. The metaverse as a virtual form of smart cities: Opportunities and challenges for environmental, economic, and social sustainability in urban futures. *Smart Cities*. 2022. Vol. 5, № 3. P. 771–801.
- Mozumder M. A. I., Sheeraz M. M., Athar A., Aich S., Kim H.-C. Overview: Technology roadmap of the future trend of metaverse based on IoT, blockchain, AI technique, and medical domain metaverse activity. *Proceedings of the 2022 24th International Conference on Advanced Communication Technology (ICACT)*. *IEEE*, 2022. P. 256–261. DOI: 10.23919/ICACT53585.2022.9728808.
- Chaban O. Virtual reality exposure therapy protocol for post-traumatic stress disorder treatment in military veterans: Cross cultural adaptation of virtual exposure therapy in Ukraine. *Mental Health: Global Challenges*. 2024. Vol. 7(1). P. 118–128.
- Rillig M. C., Gould K. A., Maeder M., Kim S. W., Dueñas J. F., Pinek L., Lehmann A., Bielcik M. Opportunities and risks of the “metaverse” for biodiversity and the environment. *Environmental Science & Technology*. 2022. Vol. 56, № 8. P. 4721–4723.
- Rojas E., Estriegan R., Garcia-Esteban S., Hülsmann X., Rückert F. Students' perception of Metaverses for online learning in higher education: Hype or hope? *Electronics (Switzerland)*. 2023. Vol. 12 (8). <https://doi.org/10.3390/electronics12081867>
- Mystakidis S., Christopoulos A., Pellas N. A systematic mapping review of augmented reality applications to support STEM learning in higher education. *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27. P. 1883–1927. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10682-1>
- Irene S., Tess M., Ka-Chun Siu. Current perspective of metaverse application in medical education, research and patient care. *Virtual Worlds*. 2023. Vol. 2(7). P. 115–128.

Kravchenko O., Kravchenko K. Multilingual Digital Environment: Opportunities for Applying Metaverse Tools in Foreign Language Education and the Rehabilitation of Ukrainian Military Veterans

This article explores the potential of metaverse tools-including virtual reality (VR), augmented reality (AR), 3D avatars, blockchain communication, and digital spaces-within multilingual digital environments where communication occurs simultaneously in multiple languages (e.g., Ukrainian, English, Polish, German). The metaverse is considered a novel virtual space in which users can communicate, learn (including foreign language acquisition), work, and undergo therapy while immersed in a virtual setting.

The article summarizes the essential functions of metaverse tools specifically designed for language learning, such as virtual language laboratories, language avatars, cultural exploration, augmented reality language practice, and social learning spaces. Five key platforms that are revolutionizing language acquisition in real-world multilingual digital environments are characterized: Rosetta VR, LingoLand, VRlingo, Babbverse, and LanguageQuest VR. Special attention is given to the rehabilitative, educational, and social dimensions of these tools, including their role in providing psychological support to users in immersive settings.

The article concludes that multilingual metaverse tools open new horizons for both the educational system and for the social-psychological support of veterans within educational frameworks, particularly in Veteran Development Centers. It is argued that metaverse-based language learning tools can be highly effective in the rehabilitation of military veterans who have experienced various forms of trauma. When adapted to foreign language education, these tools can also serve as rehabilitative environments for veterans: language learning is integrated with emotional support; the virtual setting allows users to

avoid real-world stressors while facilitating communication; interaction with native speakers and other students (including fellow veterans) builds new social skills; and language learning itself becomes a restorative resource—enhancing self-esteem, opening up new professional opportunities, and motivating reintegration into civilian life.

Key words: *metaverse, multilingual digital environment, foreign language education, post-traumatic stress disorder, virtual reality, social inclusion, military veterans.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 37.091.3:621.396:629.735.2

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.22>

М. І. Садовий

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інформаційних та цифрових технологій
Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

О. М. Трифонова

доктор педагогічних наук, професор,
в.о.завідувача кафедри інформаційних та цифрових технологій
Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

В. С. Лутаєнко

здобувач освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Професійна освіта (Цифрові технології)
Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ РАДІОЕЛЕКТРОННІЙ БОРОТЬБИ ТА ТЕХНІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ БЕЗПІЛОТНИХ ЛІТАЛЬНИХ АПАРАТІВ

Поняття радіоелектронної боротьби (РЕБ) охоплює широкий комплекс заходів та технічних засобів, спрямованих на захист власних інформаційних та керуючих систем і на створення перешкод у роботі радіоелектронних засобів противника. У сучасних умовах збройних конфліктів РЕБ набуває особливої ваги: вона впливає на ефективність зв'язку, систем розвідки, управління військами та безпеку критичної інфраструктури. Практичний досвід свідчить, що ключовими завданнями РЕБ є: дезорганізація систем управління противника; спричинення хибної інформації в розвідувальних каналах; нейтралізація або зниження ефективності озброєння та бойової техніки супротивника; а також створення умов для безперебійного функціонування власних систем керування і зв'язку.

У статті проведено огляд сучасних систем РЕБ, їхніх технічних характеристик, функціональних можливостей і критеріїв ефективності. Розглянуто різні класи засобів – від пасивних перешкоджувальних рішень до активних комплексів придушення і глушіння, зокрема засоби протидії радіолокації та методи маскування об'єктів від виявлення. Проаналізовано принципи приховування об'єктів і зниження помітності для радіолокаційних систем, включаючи конструкційні, матеріальні та сигнально-інформаційні заходи.

Окрему увагу приділено специфіці безпілотних літальних апаратів (БПЛА) у контексті РЕБ: їхнім уразливостям, можливостям використання як носіїв засобів РЕБ чи як об'єктів протидії, а також технічним особливостям, що впливають на взаємодію з радіоелектронними системами. У статті підкреслено важливість системного підходу до підготовки фахівців: навчальна методика має поєднувати теоретичну базу, практичні лабораторні заняття, тренінги з використання сучасних симуляторів та стендів, а також моделювання реальних сценаріїв застосування РЕБ.

Запропоновано методичні рекомендації щодо формування професійних компетентностей здобувачів, які охоплюють від оволодіння фізичними принципами радіохвиль та радіолокації до навичок налаштування, експлуатації та оцінювання ефективності засобів РЕБ. Обґрунтовано необхідність інтеграції міждисциплінарних підходів, підвищення матеріально-технічної бази закладів освіти та розвитку практично орієнтованих програм підготовки, що забезпечать готовність фахівців діяти в умовах сучасних інформаційно-радіоелектронних загроз.

Ключові слова: освітній процес, методика навчання, радіоелектронна боротьба, захист від радіолокації, радіоелектронні засоби, технічні характеристики.

Постановка проблеми. У Законі України «Про основи національного спротиву» (ст. 6) визначено, що основою підготовки громадян України до національного спротиву є їхня загальновійськова підготовка, яка організовується за територіально-зональним принципом, ґрунтується на засадах високої мотиваційної привабливості та узгоджується з процесом трансформації системи комплектування за призовом відповідно до принци-

пів та найкращих практик держав – членів НАТО [2]. Зміст такої підготовки полягає в опануванні базовими загальновійськовими знаннями, практичними вміннями і навичками та поділяється на початкову і базову підготовку. Однією з проблем для студентів спеціальності Професійна освіта (Цифрові технології) є оволодіння теоретичними та практичними знаннями й навичками радіоелектронної боротьби. В умовах ведення бойових

дій радіоелектронна боротьба (РЕБ) набула відчутного, нерідко критичного значення, ставши одним із ключових інструментів можливої протидії високотехнологічним загрозам. Радіоелектронна боротьба (РЕБ) – це сукупність заходів і засобів, спрямованих на досягнення переваги в електромагнітному середовищі шляхом впливу на радіоелектронні системи противника та захисту власних сил й систем [7]. Така діяльність в напрямку РЕБ є невід’ємною частиною сучасної війни на території України, оскільки дозволяє порушити роботу та злагодженість дій в таких напрямках як зв’язок, навігація, управління та розвідка ворога. Сучасні технології невпинно розвиваються. Якщо у 2023 році «Шахеда» мали 4 каналні антени і наявні РЕБи досить успішно з ними справлялися, потім появились 8 каналні, 12 каналні, то уже нині на таких БПЛА встановлено 16 каналні системи. На рис. 1. зображено фото CRPA (Controlled Reception Pattern Antenna, антени з контролюваною направленістю прийому), яку виявив С. Бескrestнов на одному з «Шахедів» [5; 8].

Відповідно необхідно удосконалювати і радіоелектронні засоби для нейтралізації каналів управління поряд із іншими комплексами і видами боротьби. Здебільшого «Шахед» управляється в зоні супутникової навігації і має супутникову систему наведення. Завдання полягає в тому, щоб спотворити його маршрут подавляючи сигнал системами радіоелектронної боротьби. Це означає що РЕБу необхідно створити навколо безпілотної 16 джерел спотворень, щоб вплинути на нього. Водночас забезпечується стійкість і ефективність власних систем управління та зв’язку, у випадку злагодженості дій між суміжними підрозділами сил оборони України. Звідси випливає важливість і актуальність досліджуваної теми в час, коли у ЗВО запроваджується курс базової військової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тематика дослідження є порівняно новою для закладів вищої освіти і публікації є регламентовані [7]. Досить широко організація та ведення радіоелектронної боротьби у загальновійськовому бою викладені у відповідних методичних рекомендаціях і тимчасовому порядку оформлення військових публікацій у Збройних Силах України, затвердженого наказом Генерального штабу Збройних Сил України від 26 грудня 2018 року № 460 [4].

Дослідженню сучасних методів РЕБ та методів і засобів її протидії присвячені роботи І. Опіського, Р. Бибики. Вони детально розглянули сучасний етап розвитку провідних держав світу, де окреслені пріоритетні засоби зв’язку та передачі інформації включаючи й засоби радіоелектронної боротьби. Цей компонент забезпечує інформаційну перевагу протидіючих систем.

В. Артюх, І. Купріянов, В. Левенець вивчили перешкодозахищеність системи РЕБ, окреслили характеристики й здатність, що визначають необхідну точність визначення інформативних параметрів сигналів та їх пропускну здатність.

А. Чорний, Г. Сідун, П. Тімофєєв розглянули проблему технічних особливостей безпілотної літальних апаратів, взявши за основу Shahed та Mohajer. Виділили їх сильні та вразливі сторони. Приділили увагу засобам і методам боротьби з ними, зокрема радіоелектронній боротьбі, системам кінетичного/некінетичного ураження, автоматизованим системам виявлення та знищення безпілотної літальних апаратів, а також організаційним заходам із побудови багаторівневих систем оборони.

К. Іванов, М. Садовий, Д. Соменко, О. Трифонова досліджували технології дистанційного керування БПЛА.

Результати вказаних досліджень переконливо вказують на доцільність упровадження у відповідні

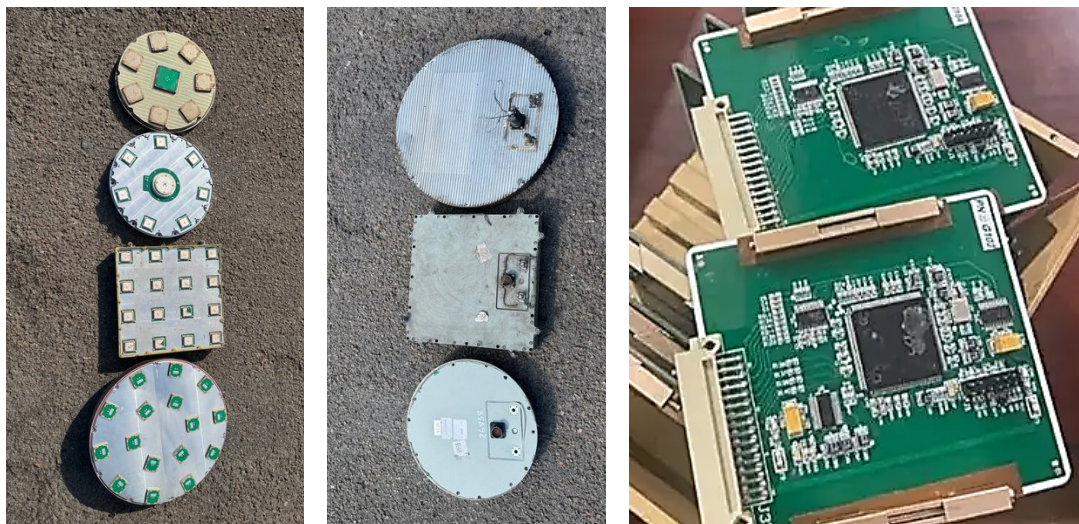


Рис. 1. Багатоканальні антенні системи та процесор дрону [8]

навчальні курси навчального матеріалу пов'язаного із безпілотними літальними апаратами.

Мета статті пов'язана з визначенням переваг та недоліків методів та засобів радіоелектронної боротьби, їх ефективності у боротьбі з радіоелектронними загрозами. Звернути увагу, що для досягнення поставленої мети необхідно запровадити в освітній процес теоретичні засади РЕБ, основні методи і засоби, що використовуються в радіоелектронній боротьбі, окресливши й методи її протидії.

Виклад основного матеріалу. У навчанні студентів спеціальності Професійна освіта (Цифрові технології) визначений напрямок є досить важливим і має включати три основні компоненти:

- радіоелектронна розвідка (РЕР) як явище виявлення, перехоплення та аналіз сигналів противника з метою отримання розвідувальної інформації;

- радіоелектронне придушення (РЕП) як створення активних радіо-електронних перешкод, які заважають або повністю блокують роботу ворожих систем зв'язку, навігації, радіолокації;

- радіоелектронний захист (РЕЗ) як заходи, що забезпечують стійкість і захист власних робочих систем від впливу ворожих засобів радіо-електронного подавлення, включаючи радіо-маскування, зміну робочих частот, резервування каналів зв'язку.

З теперішніми викликами війни у закладах освіти формуються методи навчання радіо-електронної боротьби, що охоплюють боротьбу з безпілотними літальними апаратами, захист від високоточної зброї, а також використання штучного інтелекту для автоматизації зібраної інформації, аналізу сигнатур сигналів і ухвалення рішень у реальному часі.

Особлива роль відводиться розвитку штучного інтелекту, де системи радіо-електронного виявлення та подавлення активно застосовуються для виявлення, придушення та нейтралізації ворожих безпілотників, засобів зв'язку та навігації. Зокрема, використання систем «Покрова» та окопних засобів радіо-електронного подавлення для захисту від ворожих FPV-дронів і так званих «Шахедів», підтверджують ефективність електронних засобів захисту в реальних бойових умовах [1; 9]. Паралельно, стрімкий розвиток штучного інтелекту (ШІ) відкриває нові горизонти для вдосконалення засобів радіо-електронної боротьби. Тут має місце автоматизоване виявлення сигналів, адаптивне управління перешкодами, здатність до аналізу великих обсягів даних у реальному часі. В цілому все це потенційно здатне вивести електронну боротьбу на новий технологічний рівень. Однак впровадження ШІ супроводжується низкою критичних викликів, серед яких виокремлюються етичні й правові обмеження, ризики автономного

машинного ухвалення рішень без вибору людини, що може призвести до негативних результатів, а також брак вузько-направлених фахівців, здатних працювати на перетині цифрових технологій, електроніки та військової тактики [4; 11]. Навчання таких спеціалістів потребує суттєвого оновлення освітніх підходів, методів, інтеграції інноваційних технологій та створення симуляційних середовищ, які були б максимально наближеними до теперішніх бойових реалій та ситуацій [3].

Саме тому дослідження проблем розвитку автоматизованого ШІ в межах навчання базових основ радіо-електронної боротьби є надзвичайно актуальним в сучасних реаліях [10].

Цифрові технології на базі ШІ також використовуються для аналізу спектру електромагнітного випромінювання, що включає виявлення аномалій, прихованих сигналів або нових типів випромінювання, які не були заздалегідь відомі. Це особливо важливо в умовах використання противником нестандартних або адаптивних засобів зв'язку, безпілотних літальних апаратів [9].

Звідси випливає необхідність підготовки фахівців на базових рівнях, використовуючи білінгвальний підхід та наукові матеріали, для кращого усвідомлення, підготовки та розвитку [6]. Це дозволить нам не лише виявити технічні та організаційні бар'єри, а й сформувати стратегію підготовки фахівців, здатних ефективно реалізовувати потенціал новітніх технологій у сфері оборони. Хоча прямі дослідження білінгвального підходу саме в вивченні РЕБ обмежені, загальні педагогічні принципи свідчать про його ефективність. Білінгвальне навчання сприяє кращому засвоєнню термінології, особливо в технічних дисциплінах, де англійська є мовою міжнародної комунікації. У військових курсах, таких як «Основи військового зв'язку та РЕБ», часто використовується англійськомовне програмне забезпечення та документація, що робить білінгвальний підхід практично необхідним [4; 7].

Таким чином, у сучасних умовах цифрові технології та штучний інтелект дедалі активніше інтегрується в різні алгоритми виявлення, класифікації та нейтралізації сигналів противника. Однією з головних переваг є здатність ШІ до обробки великих обсягів даних у реальному часі, що дозволяє оперативно реагувати на зміну електромагнітного середовища та адаптувати сплановані стратегії протидії.

Завдяки можливостям машинного навчання системи радіо-електронного виявлення та подавлення можуть автоматично розпізнавати типи радіо-сигналів, визначати джерело електромагнітного випромінювання та генерувати відповідні перешкоди. Наприклад, когнітивні РЕБ-системи здатні самостійно змінювати параметри роботи: частоту, потужність, модуляцію – залежно від дій

противника, що значно підвищує ефективність електронної протидії.

Окрему увагу під час занять зі здобувачами освіти відводиться методиці навчання **протидії дронам** під час здобуття, насамперед теоретичних знань, щоб в підсумку закріпити отримані знання на практичних заняттях. Послідовність навчального процесу відповідає циклу наукового пізнання від живого споглядання до абстрактного мислення, а від нього до практики. У випадку набуття певного теоретичного та практичного досвіду один із варіантів такого навчання включає:

- теоретичний етап (1–2 тижні): ознайомлення з типами дронів (FPV, розвідувальні, ударні); принципи їх роботи, канали зв'язку, вразливості; основи РЕБ та засобів виявлення БпЛА; аналіз тактик противника (на основі відкритих джерел, зокрема аналітики «Боривітер»).

- моделювання ситуацій (3-й тиждень): робота з симуляторами або макетами дронів; вивчення сценаріїв застосування РЕБ, димових завіс, фізичного знищення дронів тощо.

- практичний етап (4-й тиждень і далі): відпрацювання дій у польових умовах; використання антидронових рушниць, мобільних РЕБ-комплексів, спостереження за повітряною обстановкою; командна взаємодія та розподіл ролей у навчальних групах.

Чому важливо починати з теорії? У матеріалах «SPADOK» та методичних рекомендаціях для інструкторів БПЛА підкреслюється, що без глибокого розуміння принципів роботи дронів та засобів протидії – практичні навички залишаються поверхневими [4]. Тому теорія формує критичне мислення, дозволяє адаптуватися до нових загроз і приймати обґрунтовані рішення.

Практика – це чудовий метод для закріплення вивченого матеріалу та адаптації. У звіті «Боривітер» про протидію FPV-дронам зазначено наступне, що ефективність протидії залежить від здатності особового складу швидко реагувати на зміну тактики ворога, що можливо лише через багаторазове відпрацювання дій у змодельованих умовах [9].

До прикладу, сучасні безпілотники можуть змінювати маршрут, обирати цілі та ухилятися від перешкод, за допомогою вбудованих модулів зі штучним інтелектом, що ускладнює виявлення цих ворожих бортів та їх знешкодження. У відповідь на це розробляються РЕБ-системи з вбудованими модулями комп'ютерного машинного зору та нейромережевої обробки сигналів, які дозволяють ефективно виявляти та блокувати такі загрози.

Попри значний потенціал штучного інтелекту в системах РЕБ, його впровадження у військове та цивільне навчання стикається з низкою серйозних викликів. Однією з ключових проблем у вивченні сигнатури є **обмежений доступ до реальних**

бойових даних, необхідних для навчання та тестування різних проєктованих моделей, які використовують цифрові технології та штучного інтелекту. Через засекреченість та обмеження безпеки, більшість навчальних систем змушені використовувати симуляції або застарілі відкриті дані, що знижує ефективність підготовки та збільшує її час [4; 7].

Ще одним бар'єром є **високі вимоги до надійності та безпеки ШІ-систем**. У військовому контексті навіть незначна помилка алгоритму може призвести до критичних наслідків. Це вимагає створення систем із вбудованими механізмами самодіагностики, перевірки рішень та контролю з боку людини [4].

Методика навчання **CRPA** (Controlled Reception Pattern Antenna) полягає в ознайомленні з керованою діаграмою спрямованості антени. Сутність цього процесу полягає у тому, що вона дозволяє формувати таку діаграму прийому сигналу, тобто вона об'єднує сигнали від декількох елементів антени, де спрацьовують методи адаптивної обробки сигналу для підсилення бажаного сигналу і подавлення перешкод, завад, шумів.

Етичні та правові обмеження також відіграють важливу роль. Питання автономного ухвалення рішень, відповідальності за дії ШІ, а також дотримання прав людини в умовах бойових дій залишаються відкритими. У міжнародному середовищі тривають дискусії щодо допустимих меж використання автономних систем у війні, зокрема в межах ініціативи REAIM 2023 [4; 7; 10].

Окрему складність становить **інтеграція ШІ в існуючі методики навчання**. Традиційні підходи до підготовки військових та цивільних фахівців часто не враховують міждисциплінарний характер застосованого та використовованого штучного інтелекту, що вимагає знань у галузях програмування, математики, електроніки та військової тактики. Це створює потребу в оновленні навчальних програм, розробці адаптивних курсів та підвищенні кваліфікації викладачів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У статті розкрито актуальні проблеми формування методики підготовки фахівців, яка забезпечить підготовку спеціалістів у галузі радіоелектронної безпеки, дослідженню сучасних методів РЕБ та методів і засобів її протидії в реальних умовах військових дій. Виділені позитивні здобутки в такому навчанні та окреслено невирішені проблеми. Отримані результати можуть бути використані для розробки пропозицій щодо вдосконалення методів та засобів радіоелектронної боротьби та методів її протидії.

Список використаної літератури:

1. Артюх В.М., Купріянов І.Л., Левенець В.О. Аналіз ефективності систем радіоелектронної

- боротьби за методикою множинного вибору. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2017. № 881. С. 95–101.
2. Закон України «Про основи національного спротиву» Відомості Верховної Ради (ВВР), 2021, № 41, ст. 339.
 3. Иванов К.В., Садовий М.І., Соменко Д.В., Трифонова О.М. Технології дистанційного керування БПЛА. *Проблеми та інновації в математичній, цифровій, природничій і професійній освіті*: зб. матер. XVI Міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф., м. Кропивницький, 20 лист. – 14 груд. 2023 р. / Відп. ред. М.І. Садовий. Кропивницький: РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. С. 100–103.
 4. Організація та ведення радіоелектронної боротьби у загальновійськовому бою: метод. реком. Київ: ВД «СВАРОГ», 2025. 232 с.
 5. Раніше було 8 каналів, тепер 16. URL: <https://nv.ua/ukr/ukraine/events/ataka-shahediv-u-povitryanih-silah-proreaguvali-na-novu-kitaysku-antenu-na-vorozhiv-dronah-50500500.html> (дата звернення: 30.09.2025)
 6. Садовий М.І., Трифонова О.М., Вергун І.В. Методика формування інноваційного напрямку дослідження полілінгвального навчання. *Наукові записки малої академії наук України*. 1 (26) 2023. С. 80–87.
 7. Тимчасовий порядок оформлення військових публікацій у Збройних Силах України, ВКДП 1-00(03).01, затверджена наказом Генерального штабу Збройних Сил України від 26 грудня 2018 року № 460.
 8. Фото UT7UD. URL: <https://www.facebook.com/Serhii.Flash/posts> (дата звернення: 30.09.2025)
 9. Чорний А.О., Сідун Г.Л., Тимофєєв П.В. Особливості протидії безпілотним літальним апаратам іранського виробництва. *Зб. наук. праць Нац. академії Державної прикордонної служби України. Серія: військові та технічні науки*. Хмельницький, 2025. № 1(98). С. 92–103.
 10. McPeak W.M., et al. Design of nanostructured metamaterials for optical magnetometry. *Nature materials* 14.4. 2015. pp. 395–400. <https://www.nature.com/articles/nmat4221>.
 11. Opirskyy I., Bybyk R. Research on modern methods of Electronic Warfare (EW) and methods and means of its counteraction. *Ukrainian Scientific Journal of Information Security*, 2023, vol. 29, issue 2, pp. 88–97.

Sadovyi M., Tryfonova O., Lutayenko V. Methodology for teaching students about electronic warfare and the technical features of unmanned aerial vehicles

The concept of electronic warfare (EW) encompasses a wide range of measures and technical means aimed at protecting one's own information and control systems and at creating obstacles in the operation of enemy electronic means. In modern conditions of armed conflicts, EW acquires special importance: it affects the effectiveness of communications, intelligence systems, command and control of troops and the security of critical infrastructure. Practical experience shows that the key tasks of EW are: disorganization of enemy control systems; causing false information in intelligence channels; neutralizing or reducing the effectiveness of enemy weapons and military equipment; as well as creating conditions for the uninterrupted functioning of one's own control and communication systems.

The article reviews modern EW systems, their technical characteristics, functional capabilities and efficiency criteria. Various classes of means are considered – from passive interference solutions to active suppression and jamming complexes, in particular means of countering radar and methods of masking objects from detection. The principles of concealment of objects and reduction of visibility for radar systems are analyzed, including structural, material and signal-information measures.

Special attention is paid to the specifics of unmanned aerial vehicles (UAVs) in the context of electronic warfare: their vulnerabilities, possibilities of use as carriers of electronic warfare means or as objects of countermeasures, as well as technical features that affect interaction with radio-electronic systems. The article emphasizes the importance of a systematic approach to training specialists: the training methodology should combine a theoretical base, practical laboratory classes, training in the use of modern simulators and stands, as well as modeling real scenarios of electronic warfare use.

Methodological recommendations are proposed for the formation of professional competencies of applicants, which range from mastering the physical principles of radio waves and radar to the skills of setting up, operating and assessing the effectiveness of electronic warfare means. The need for integration of interdisciplinary approaches, improvement of the material and technical base of educational institutions, and development of practically oriented training programs that will ensure the readiness of specialists to act in the conditions of modern information and radio-electronic threats is substantiated.

Key words: educational process, teaching methodology, electronic warfare, radar protection, electronic means, technical characteristics.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.23>**Н. А. Несторук**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики викладання,**А. А. Шарко**старший викладач,
старший викладач кафедри мовознавства та європейських мов,
Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»

КОМУНІКАТИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У СФЕРІ ОСВІТИ: КОНФЛІКТ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ

Статтю присвячено пошуку ефективних шляхів подолання конфліктів у педагогічному спілкуванні через застосування безконфліктного педагогічного менеджменту.

Наголошується на тому, що сьогодинішній педагог має володіти не лише високою професійною компетентністю, а й мистецтвом ефективного спілкування і бути майстром не вузьким, а широкого профілю і це – надзвичайно важко, бо нинішні вихованці виразно реагують на загострення їхніх життєвих проблем, що призводить до соціальної дезадаптації у значної частини молоді, особливо натеper. У цих умовах зростає потреба у перегляді усталеної психолого-педагогічної підтримки: вона має бути більш диференційованою, інтенсивнішою, цілеспрямованою.

Авторами з'ясовано, що конфлікти в освітньому середовищі є звичайною складовою педагогічного процесу, але при вірному підході їх можна мінімізувати та ефективно вирішувати.

Визначено, що конфлікти у педагогічному спілкуванні часто виникають через непорозуміння, різні стилі взаємодії, недостатню комунікативну компетентність учасників освітнього процесу, а також недоліки в організації навчального середовища. Одним з основних факторів виникнення конфліктів є відсутність належного емоційного інтелекту та вміння педагогів керувати власними емоціями, а також емоціями здобувачів освіти.

Доведено, що запропоновані стратегії та методи подолання конфліктів, зокрема розвиток комунікативних навичок педагогів, впровадження технік медіації та фасилітації, допомагають створити позитивний психологічний клімат у закладі освіти. Підвищення емоційного інтелекту та формування навичок конструктивного спілкування стають необхідними елементами підготовки педагогів, що сприяє не лише подоланню конфліктів, а й створенню сприятливого та ефективного освітнього середовища.

Авторами обґрунтовано: ефективне управління конфліктами в освітньому середовищі можливе за умови впровадження принципів безконфліктного менеджменту. Це дозволяє знизити рівень напруженості, покращити взаєморозуміння серед учасників освітнього процесу та підвищити якість навчання в цілому.

Ключові слова: конфлікт, безконфліктний педагогічний менеджмент, педагогічне спілкування, освітнє середовище, якість навчання, здобувачі освіти.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві освіта розглядається як провідний чинник формування особистості та суспільного розвитку. Сьогодинішній педагог має володіти не лише високою професійною компетентністю, а й мистецтвом ефективного спілкування. *Бути майстром не вузьким, а широкого профілю надзвичайно важко...* Нинішні вихованці виразно реагують на загострення їхніх життєвих проблем, що призводить до соціальної дезадаптації у значної частини молоді. У цих умовах зростає потреба у перегляді усталеної психолого-педагогічної підтримки: вона має бути більш диференційованою, інтенсивнішою, цілеспрямованою [1, с. 312]. Саме в процесі педагогічного спілкування часто виникають конфлікти, які потребують грамотного управління.

Підвищення ролі безконфліктного педагогічного менеджменту пов'язане із сучасними освітніми реформами та необхідністю створення безпечного і комфортного освітнього середовища. Формування навичок конструктивної взаємодії, запобігання конфліктам та вміння їх ефективно вирішувати стають обов'язковими складниками професійної майстерності педагога.

Отже, дослідження шляхів подолання конфліктів у педагогічному спілкуванні є важливим завданням сучасної педагогіки, спрямованим на підвищення якості освітнього процесу та розвиток гармонійних міжособистісних стосунків в освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему конфліктів у педагогічному середо-

вищі активно досліджували такі вчені, як Бех І. [1], Бутенко Н. [2], Каплінський В. [3], Лозова В. [4], Савченко О. [7], Шрагіна Л. [8] та інші. Вони акцентували увагу на важливості формування гуманістичних відносин між учасниками освітнього процесу, що сприяють мінімізації конфліктних ситуацій. Але, як показав аналіз літературних джерел, з'явилась необхідність подальшого пошуку ефективних шляхів безконфліктного педагогічного менеджменту.

Метою статті є презентація ефективної стратегії безконфліктного педагогічного менеджменту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішність сучасного освітнього процесу значною мірою залежить від рівня налагодженості комунікації між його учасниками. У центрі цієї взаємодії знаходиться педагогічне спілкування – складне, багатофункціональне явище, яке виходить за межі простого обміну інформацією. Воно є інструментом формування позитивного психологічного клімату, соціальної згуртованості, морального зростання і взаємоповаги в навчальному середовищі.

Педагогічне спілкування забезпечує ефективне передавання знань, розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти, формування їхньої громадянської позиції та моральних орієнтирів. У процесі такого спілкування реалізується не лише навчальна, а й виховна функція, яка має глибокий вплив на становлення особистості освітянина.

Водночас, саме взаємодія між учасниками освітнього процесу нерідко стає джерелом конфліктів, зумовлених як особистими, так і організаційними моментами. Це актуалізує необхідність глибокого теоретичного осмислення природи педагогічного спілкування, причин конфліктів та ефективних підходів до їх розв'язання в межах педагогічного менеджменту.

Основною особливістю педагогічного спілкування є те, що воно відбувається в умовах навчально-виховної діяльності, де кожен учасник взаємодії має свою роль і відповідальність.

Педагогічне спілкування має дві основні функції: інформаційну та виховну. Інформаційна функція передбачає передавання знань, умінь і навичок учням, а виховна – формування моральних і етичних норм, розвиток емоційної сфери особистості. Важливо, що спілкування педагогів з учнями не є односпрямованим, а має бути взаємним, сприяючи розвитку самосвідомості та критичного мислення. Важливою складовою педагогічного спілкування є його емоційний компонент. Емоційна компетентність педагога, його здатність до співпереживання та емоційної підтримки здобувачів значною мірою впливає на ефективність взаємодії. Педагогічне спілкування також є важливим інструментом створення сприятливого освіт-

нього середовища, яке, в свою чергу, визначає якість освітнього процесу, успіх якого багато в чому залежить від того, наскільки педагог здатний до конструктивного спілкування зі здобувачами освіти. Чим краще налагоджене спілкування, тим вищою є мотивація молоді до навчання, їх готовність до саморозвитку та участі у навчально-виховній діяльності. З огляду на це, педагогічне спілкування виступає не лише як інструмент передачі знань, але й як потужний засіб формування гармонійних відносин у навчальному середовищі, що забезпечує високий рівень розвитку особистості.

Педагогічне середовище є динамічною системою, що включає різноманітних учасників з відмінними інтересами, позиціями, життєвим досвідом, і саме це створює передумови для виникнення конфліктних ситуацій. Конфлікт у педагогічному колективі або між учасниками освітнього процесу не є аномалією, а, скоріше за все, природним наслідком складної міжособистісної взаємодії.

Виділяють кілька основних груп причин конфліктів у педагогічному середовищі: професійні, особисті та організаційні.

До професійних чинників належить, насамперед, низький рівень комунікативної компетентності педагога. Невміння доречно висловлювати свої думки, слухати співрозмовника, давати конструктивний зворотний зв'язок або володіти емоційним самоконтролем часто призводить до непорозумінь у спілкуванні з учнями, батьками чи колегами.

Ще одним поширеним фактором є професійне вигорання, що виникає в умовах хронічного стресу, перевантаження, відсутності моральної підтримки. Педагоги в такому стані схильні до підвищеної роздратованості, емоційної нестабільності, що ускладнює будь-які форми взаємодії.

Емоційна складова професійної діяльності педагога є надзвичайно важливою. Важливо не лише вміти будувати ефективну комунікацію, а й своєчасно усвідомлювати власний емоційний стан: розпізнавати втому, напруження, ознаки вигорання. Саморефлексія, емоційна чутливість до себе та до інших – це не просто особистісні якості, а необхідна частина професійної компетентності сучасного педагогічного менеджера. Особисті чинники включають індивідуальні психологічні особливості учасників педагогічного процесу, такі як: темперамент, рівень емпатії, стиль поведінки в конфліктних ситуаціях. Конфлікт часто виникає через несумісність характерів, особливо коли обидві сторони виявляють недостатню гнучкість у спілкуванні.

Іноді надмірно авторитарна поведінка педагога викликає опір з боку здобувачів освіти, а занадто м'який стиль, навпаки, веде до втрати контролю над ними. Успішність педагогічної взаємодії багато в чому залежить від емоційного інтелекту педа-

гога, його здатності до саморефлексії та контролю внутрішнього стану.

Організаційні передумови конфліктів обумовлені структурними проблемами в освітньому закладі: нечітким розподілом функцій, недостатньо прозорою системою оцінювання праці, відсутністю ефективного внутрішнього комунікативного середовища. Також частими є конфлікти, пов'язані з недостатньою координацією між адміністрацією та вчителями, коли останні не отримують своєчасної інформації або не залучаються до прийняття важливих рішень, що стосуються навчального процесу. У таких випадках формується відчуття несправедливості, знижується мотивація до праці. Конфлікти в педагогічному середовищі мають комплексний характер і виникають під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. Їх аналіз дозволяє розробити ефективну стратегію безконфліктного педагогічного менеджменту, що враховує як індивідуальні особливості учасників, так і організаційні умови освітньої діяльності.

У сучасній педагогічній практиці існує кілька підходів до розв'язання конфліктів у педагогічній діяльності. Найбільш ефективними є: гуманістичний підхід, методи ненасильницької комунікації, принципи безконфліктного педагогічного менеджменту. Кожен з цих підходів має свою специфіку та підходи до вирішення конфліктів в освітньому процесі.

Гуманістичний підхід до педагогічного спілкування базується на принципах поваги до особистості, її прав і свобод, а також на розвитку потенціалу кожної людини. У цьому контексті конфлікти розглядаються як можливість для розвитку, де важливе значення має не стільки сам факт суперечності, скільки умови для її конструктивного вирішення – взаєморозуміння і співпраця. Вона передбачає емпатію, готовність педагогів до співпереживання і здатність слухати здобувачів, щоб зрозуміти їхні потреби, а також відкритість до конструктивної критики. Застосування цього підходу дозволяє знижувати рівень агресії в спілкуванні і знаходити оптимальні шляхи вирішення конфліктів.

Один із найбільш ефективних методів вирішення конфліктів – це ненасильницька комунікація (ННК), яка була розроблена психологом Маршаллом Розенбергом [5]. ННК передбачає, що конфлікти повинні вирішуватися без застосування сили та агресії, а через відкриту та чесну комунікацію. Цей метод ґрунтується на чотирьох основних етапах: спостереження, відчуття, потреби та запити. Використання ННК дозволяє не тільки вирішувати конфлікти, а й розвивати взаємну повагу і співпрацю між учасниками освітнього процесу. Застосування ННК дозволяє значно знижувати емоційну напругу і досягати більш ефективних результатів у педагогічній діяльності.

Безконфліктний педагогічний менеджмент полягає у створенні таких умов, за яких конфлікти у навчальному процесі мінімізуються або вирішуються без застосування насильства, агресії чи емоційного тиску. Цей підхід базується на принципах конструктивного управління взаємодією між усіма учасниками освітнього процесу. Ключовим аспектом є створення довірчої атмосфери в колективі, де кожен має можливість вільно висловлювати свою думку та бути почутим.

Важливими компонентами безконфліктного менеджменту є:

1. Планування комунікаційних стратегій – чітке визначення механізмів взаємодії, що дозволяє запобігти виникненню непорозумінь і конфліктів.

2. Емоційний інтелект педагога – здатність педагогічного менеджера управляти власними емоціями і розуміти емоції інших, що дозволяє ефективно регулювати конфліктні ситуації.

3. Гнучкість і адаптивність – готовність до змін і врахування інтересів усіх учасників педагогічного процесу для знаходження оптимальних рішень.

Безконфліктний педагогічний менеджмент передбачає не тільки застосування технік і методів вирішення конфліктів, але й активне формування культури взаємодії та збереження гармонії в освітньому середовищі.

У ході дослідження було виявлено низку основних причин та типів конфліктів, які виникають у педагогічному середовищі. Аналіз отриманих результатів дозволив детально розглянути труднощі у спілкуванні між педагогічними працівниками та визначити ключові фактори, які впливають на виникнення конфліктів.

Однією з основних причин конфліктів у педагогічному середовищі є професійні труднощі, з якими стикаються вчителі в процесі виконання своїх обов'язків. Це можуть бути:

- неузгодженість в підходах до навчання та виховання учнів;

- різні педагогічні стилі і методики, що використовуються вчителями;

- завищені вимоги до результатів роботи, що можуть викликати професійну фрустрацію.

Також важливим аспектом є також постійне навантаження на педагогів, що створює стресові ситуації і призводить до конфліктів між колегами через відсутність часу для конструктивної комунікації та вирішення професійних проблем.

Іншим важливим фактором, що впливає на виникнення конфліктів, є особистісні труднощі педагогів. Різні стилі спілкування, темпераменти, внутрішні переконання та особистісні амбіції можуть стати причиною конфліктів між колегами. Педагоги можуть мати різні погляди на те, як повинна будуватися взаємодія в колективі, що також може призводити до непорозумінь та навіть відкритих конфліктів. Часто спостерігаються ситу-

ації, коли педагоги не можуть знайти спільної мови через відмінності в підходах до дисципліни, контролю поведінки здобувачів чи використання нових педагогічних технологій.

Конфлікти між педагогами також можуть виникати через організаційні труднощі в освітньому процесі. Недостатня підтримка з боку адміністрації, відсутність чітких інструкцій і політик, що стосуються педагогічної діяльності, а також незадовільна комунікація з адміністрацією навчального закладу є основними причинами непорозумінь і конфліктів. Педагоги можуть відчувати себе нецінованими або недооціненими, що провокує агресію та незадоволеність. Водночас недостатній рівень підтримки з боку керівництва або відсутність конструктивних рішень щодо організації освітнього процесу також створює сприятливе середовище для виникнення конфліктів.

Типи конфліктів серед педагогічних працівників:

1. Конфлікти професійного характеру. Цей тип конфліктів є найбільш поширеним серед педагогів. Вони часто виникають через різні погляди на методику викладання, оцінювання результатів здобувачів освіти чи інші аспекти педагогічної діяльності. Такі конфлікти зазвичай можуть бути вирішені через відкриті переговори та пошук компромісу між педагогами.

2. Конфлікти між особистими інтересами та професійними обов'язками. Педагоги можуть потрапляти в ситуації, коли особисті амбіції або потреби суперечать їхнім професійним вимогам. Це може включати ситуації, коли один педагог намагається продемонструвати свою перевагу перед іншими чи коли особисті переконання впливають на спільну діяльність. Такі конфлікти можуть бути складнішими для вирішення, оскільки вони стосуються особистісних аспектів і потребують особливого підходу в вирішенні.

3. Конфлікти з адміністрацією. Зазвичай ці конфлікти виникають через проблеми з організацією роботи, відсутність підтримки з боку керівництва або незгоди з прийнятими рішеннями. Вони можуть бути як структурними (через управлінські рішення), так і персональними (коли педагог відчуває себе ігнорованим або недооціненим).

Результати дослідження виявили, що основними причинами конфліктів серед педагогічних працівників є професійні труднощі, особистісні фактори та організаційні проблеми. Ці конфлікти можуть мати різні форми – від дискусій на професійні теми до серйозних розбіжностей, що стосуються особистих поглядів і стилів роботи. Однак завдяки правильно організованому безконфліктному педагогічному менеджменту, можна зменшити кількість таких ситуацій, створивши позитивне середовище для конструктивної взаємодії серед педагогів.

Враховуючи результати дослідження причин і типів конфліктів серед педагогічних працівників, можна запропонувати кілька стратегій безконфліктної взаємодії, які сприятимуть подоланню конфліктів і покращенню комунікації в педагогічному середовищі. Основою для цих стратегій є принципи безконфліктного педагогічного менеджменту, які передбачають активне використання комунікативних навичок, розв'язання проблем на рівні співпраці, а також розвиток емоційного інтелекту та взаємної поваги. Також послуговуватись основними правилами вирішення або розв'язання конфліктних ситуацій між учасниками освітнього процесу [6, с. 113].

Висновки. Запропоновані стратегії та методи подолання конфліктів, зокрема розвиток комунікативних навичок педагогів, впровадження технік медіації та фасилітації [9, с. 50], допомагають створити позитивний психологічний клімат у навчальному закладі. Підвищення емоційного інтелекту та формування навичок конструктивного спілкування стають необхідними елементами підготовки педагогічних менеджерів, що сприяє не лише подоланню конфліктів, а й створенню сприятливого та ефективного освітнього середовища.

Список використаної літератури:

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник. Київ : КНЕУ, 2004. 383 с.
3. Каплінські В. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.
4. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник. Харків: ОВС, 2002. 400 с.
5. Маршалл Розенберг. Ненасильницьке спілкування: мова життя. ТОВ: Видавництво «Ранок», 2022 г. 256 с. URL : <https://www.getstoryshots.com/uk/books/nonviolent-communication-summary/#> (дата звернення : 15.07.2025).
6. Несторук Н. А., Шарко А. А. Актуальні аспекти управління у сфері освіти: концепція безконфліктного педагогічного менеджменту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол. : А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 90. С.112–116.
7. Олександра Яківна Савченко. Уроки співпраці і спілкування : збірник матеріалів І Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті О. Я. Савченко «Олександра Яківна Савченко. Уроки співпраці і спілкування», Київ, 4 листопада 2021 р. (наукове електронне видання) / Укладач О. В. Онопрієнко. Київ : Педагогічна думка, 2021. 96 с. URL : <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/>

- Zbirnyk_I_pedchytan_2021.pdf (дата звернення : 14.07.2025).
8. Шпрагіна Л. І. Основи організаційної психології : методичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів. Одеса : Видавництво : Бартенєва, 2014. 40 с.
9. Dignen B. Facilitation : Bringing out the best. Business Spotlight. 2008. № 1. P. 50–56.

Nestoruk N., Sharko A. Communicative management in education: conflict in pedagogical communication

The article is devoted to the search for effective ways to overcome conflicts in pedagogical communication through the use of conflict-free pedagogical management.

It is emphasized that today's teacher must possess not only high professional competence, but also the art of effective communication and be a master not of a narrow, but of a broad profile is extremely difficult, because today's students react clearly to the exacerbation of their life problems, which leads to social maladjustment in a significant part of young people, especially now. In these conditions, the need to revise the established psychological and pedagogical support is growing: it should be more differentiated, more intensive, more targeted.

The authors found that conflicts in the educational environment are a normal part of the pedagogical process, but with the right approach they can be minimized and effectively resolved.

It has been determined that conflicts in pedagogical communication often arise due to misunderstandings, different styles of interaction, insufficient communicative competence of participants in the educational process, as well as shortcomings in the organization of the educational environment. One of the main factors of conflicts is the lack of proper emotional intelligence and the ability of teachers to manage their own emotions, as well as the emotions of students.

It has been proven that the proposed strategies and methods of overcoming conflicts, in particular the development of teachers' communication skills, the introduction of mediation and facilitation techniques, help create a positive psychological climate in an educational institution. Increasing emotional intelligence and the formation of constructive communication skills become necessary elements of teacher training, which contributes not only to overcoming conflicts, but also to creating a favorable and effective educational environment.

The authors substantiate: effective conflict management in the educational environment is possible provided that the principles of conflict-free management are implemented. This allows you to reduce the level of tension, improve mutual understanding among participants in the educational process, and improve the quality of learning as a whole.

Key words: conflict, conflict-free pedagogical management, pedagogical communication, educational environment, quality of education, education seekers.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

С. В. Перова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри літературознавства, східної філології і перекладу
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИЙ ПОДКАСТ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗВО: ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ

У статті обґрунтовується доцільність і багатовимірний дидактичний потенціал професійно спрямованих подкастів у процесі навчання англійської мови здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх фахівців з графічного дизайну. Вихідним методологічним припущенням є те, що в умовах інтенсивної цифровізації освітнього середовища ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності зростає за рахунок інтеграції медіаресурсів, що поєднують мобільність, інтерактивність, автентичність і професійну релевантність. Подкаст розглядається як тип медіаконтенту, який синтезує властивості навчального ресурсу, каналу доступу до сучасних професійних дискурсів та інструменту для поетапного розвитку мовленнєвих навичок. Виокремлено ключові функціональні аспекти освітнього потенціалу подкасту: методичний (цільове розв'язання конкретних навчальних завдань через «доставку» професійно орієнтованої інформації та завдань до неї), позитивно-емоційний (підвищення концентрації, внутрішньої мотивації, залучення до створення власних епізодів), автентифікаційний (доступ до оригінальних матеріалів і практик, що формують уміння робити висновки, виділяти ключові ідеї, співвідносити мовні засоби з професійним змістом), критеріальний (відбір якісних подкастів із притаманною їм цілісністю форми і змісту, лексико-фразеологічною та граматичною релевантністю, спрямованістю на реальне комунікативне використання). Окремлено дидактичні механізми інтеграції подкастів у курс «Англійська мова за професійним спрямуванням» для освітньої програми «Дизайн. Графічний дизайн»: поетапне аудіювання із цільовими завданнями, робота з транскриптами та глосаріями фахових термінів, рольові ігри та проєктні завдання (створення міні-подкастів, пітч-презентацій, кейс-дискусій), формувальне оцінювання через чек-листи і рубрики, рефлексивні журнали як засіб самооцінювання прогресу. Акцентовано на педагогічних умовах результативності: прозорі цілі, диференціація завдань під рівень володіння мовою, підтримка автономії навчання, забезпечення доступності контенту. Зроблено висновок, що професійно спрямовані подкасти є ефективним інструментом інтеграції мовної й професійної підготовки майбутніх дизайнерів, оскільки поєднують занурення в автентичні дискурси, розвиток ключових мовленнєвих умінь і формування практик реальної взаємодії у креативній індустрії, сприяючи інтеграції здобувачів у міжнародний освітньо-культурний простір.

Ключові слова: подкаст, англійська мова, заклад вищої освіти, дидактичний потенціал, професійна компетентність, майбутній фахівець з графічного дизайну, іншомовна комунікативна компетентність, інтерактивне навчання, цифровізація.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. У добу інтенсивної цифровізації освіти все більшого значення набуває залучення інноваційних медіаінструментів, як-от інтернет-технології, штучний інтелект (ШІ), чат-боти, платформи для дистанційного навчання, які підвищують ефективність, інтерактивність та індивідуалізацію процесу навчання, зокрема англійської мови у ЗВО. Серед цих сучасних інструментів особливе місце починає займати подкаст – особливий вид онлайн-медіа: структурований серійний аудіо– чи відеоконтент, що поєднує в собі риси традиційного масмедійного продукту та інструменту цифрового доступу до знань. Його освітній потенціал пов'язаний з епізодичністю, мобільністю й інтерактивністю,

що відкриває нові можливості для навчального процесу.

Безперечним є факт, що сучасні технології у вивченні англійської мови сприяють підвищенню якості підготовки здобувачів освіти, формуванню та розвитку їхньої комунікативної компетентності. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту зумовлює формування нових парадигм навчання, орієнтованих на інтерактивність, мобільність і персоналізацію освітнього досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з першочергових проблем у наукових дискусіях є уточнення сутності явища подкасту, адже саме від коректності його визначення залежить результативність дидактичного використання. Так, у сучасних публікаціях подкаст описується як тех-

нологія, що забезпечує поширення та споживання звукового контенту «на вимогу» [1]. Такі дослідники, як Дж. Райм, К. Пайк та Т. Коллінс підкреслюють, що йдеться про епізодичний аудіоформат, доступний для завантаження чи стрімінгу, який користувачі можуть слухати в будь-який зручний час і в будь-якому місці [2]. Окремі автори (Дж. Ан та ін.) наголошують, що подкаст варто розглядати як аудіофайл, який поширюється через інтернет та підтримує механізм підписки, що дозволяє отримувати нові випуски автоматично [3]. У той же час у дослідженнях, об'єднаних у напрямі «Дослідження подкасту» (Podcast Studies), зазначається, що подкасти є новим різновидом цифрового тексту, який потребує нових аналітичних підходів, заснованих на розумінні історії цього медіуму, його можливостей та політичних вимірів. Зазначається, що у 2021 році компанія Apple оголосила, що кількість подкастів сягнула двох мільйонів. Хоча лише невеликий відсоток із них здатен приваблювати масштабну аудиторію, продюсери досягають успіху, орієнтуючись на мікроспільноти завдяки високо нішевому контенту [4].

У науковому дискурсі останніх років українські дослідники також активно вивчають феномен подкастів, розглядаючи їх як окремий медіажанр, як інструмент освітнього процесу та як важливий засіб формування комунікативної культури. У вітчизняній науці спостерігається поступове розширення тематичних і методологічних підходів до аналізу подкастингу: від жанрово-стилістичного опису до дидактичного й маркетингового потенціалу. Так, комплексне дослідження подкастингу в контексті формування іншомовної комунікативної компетентності представлено у наукових студіях українських авторів, серед яких варто відзначити роботи І. Дробіт [5], Т. Лешенко, М. Жовнір [6], О. Бецько [7], Н. Кардашової [8], С. Шехавцової [9] та ін. Проаналізувавши науково-методичні роботи, можемо стверджувати, що хоча серед науковців не існує одностайності у класифікації сучасних технологій, активних та інтерактивних методів навчання, але на необхідності їхнього використання у навчальному процесі наполягає більшість провідних вітчизняних та іноземних учених.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Досліджувана проблема полягає у виявленні дидактичного потенціалу професійно орієнтованих подкастів у навчанні іноземних мов, зокрема англійської. Її розв'язання безпосередньо співвідноситься з актуальними науковими й практичними завданнями: інтеграцією медіаосвітніх технологій у навчальний процес, підвищенням навчальної мотивації, удосконаленням комунікативних компетентностей та розширенням можливостей цифрового освітнього середовища. Однак, у науці бракує робіт, які б

безпосередньо вивчали проблему дидактичного потенціалу професійно спрямованого подкасту у процесі навчання іноземних мов майбутніх фахівців.

Метою нашої статті є обґрунтування професійно-орієнтованого подкасту в контексті його дидактичного потенціалу для навчання англійської мови майбутніх фахівців графічного дизайну в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Критичний огляд науково-методичних праць свідчить про брак усталеної класифікації подкастів, однак всі дослідники зауважують, що подкаст виконує особливу функцію: сприяє окресленню й упорядкуванню професійного поля, лексичної наповненості фахового змісту. Водночас подкасти визначаються й як інструмент навчальної діяльності в інтерактивному навчанні. Автори пов'язують цей тип подкастів із практикою створення здобувачами освіти власних аудіо– чи відеоматеріалів, у яких вони відображають бачення майбутньої професійної діяльності. Такі подкасти, на думку дослідників, виконують інформаційну функцію та вирізняються невимущеним характером оповіді про професійну сферу. У цьому контексті здобувачі освіти отримують можливість описати власні враження від змісту подкасту, висловити власну думку та випробувати «лексика фахівця» у діалогічному мовленні.

Проаналізовані дослідження засвідчують, що подкасти, які застосовуються у процесі занять з іноземної мови, мають важливе методико-дидактичне значення. Вони сприяють глибшому розумінню навчального матеріалу, підвищують інтерес здобувачів освіти до опанування іноземної мови, зокрема англійської, підвищують результативність навчання, виступають додатковим джерелом інформації з теми, що вивчається, а також створюють емоційно привабливий та захопливий фон заняття.

Для досягнення комунікативної активності на заняттях подкаст «розміщується» у віртуальному просторі, що не позбавляє його інтерактивності, можливості спілкування та групової комунікативної взаємодії. В умовах інтерактивної взаємодії подкаст постає інструментом, який сприяє креативному мисленню, смислотворенню та міжсуб'єктивним відносинам. Це означає, що в межах інтерактивного підходу подкаст розглядається як засіб, що забезпечує реалізацію основних принципів інтерактивного навчання, орієнтованих на активну взаємодію, діалог і співпрацю учасників освітнього процесу.

У своїй роботі ми розглядаємо інтерактивний підхід як перспективний напрям сучасної дидактики, якому дослідники відводять провідну роль у забезпеченні активної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. При цьому подкаст виступає

інструментом такої взаємодії та фактором, що сприяє підвищенню ефективності навчання іншомовному спілкуванню. Основною педагогічною ідеєю застосування подкасту як інтерактивної технології навчання є активізація розумової діяльності здобувачів освіти, актуалізація опорних знань, індивідуалізація освітнього процесу, надання можливості самостійного осмислення значення здобутих знань для використання їх на практиці.

Функціональні особливості сучасної інфраструктури мережі Інтернет дозволяють використовувати подкасти як можливість не лише прослуховувати професійні тексти, а й надають можливість для спостереження і копіювання використання мови, демонструють зразки поведінки учасників спілкування. Відповідно, ми розглядаємо професійно-орієнтований подкаст у процесі навчання англійської мови студентів ЗВО як навчальний ресурс, що містить аудіо– або відеоматеріали, які можна використовувати для навчання аудіювання і говоріння на заняттях з іноземної мови. Подкасти не лише мають інтерактивну спрямованість освітнього процесу, а й орієнтовані на розвиток творчих надпрофесійних навичок здобувачів освіти. Це досягається завдяки низці дидактичних властивостей подкастів, які визначають їхню ефективність у навчальному процесі:

1. Доступність для користувача. Подкасти можна прослухати чи переглянути у зручний час і на різних пристроях, що забезпечує гнучкість і персоналізацію освітнього досвіду.

2. Інтерактивний характер. Формат подкасту передбачає можливість активної взаємодії – від коментування й обговорення контенту до створення власних випусків студентами.

3. Автентичність. Подкасти часто відтворюють живу, непідготовлену мову носіїв, завдяки чому слухачі занурюються в реальне мовне середовище.

4. Об'єктивна інформативність. Вони містять достовірні дані, сприяють розширенню кругозору й поглибленню знань із конкретної теми.

5. Структурована гейміфікація. У форматі подкастів можуть застосовуватися елементи ігрових механік (рівні, завдання, інтерактивні вправи), що підвищує мотивацію студентів.

6. Елемент ігропрактики. Подкастинг може інтегруватися в освітні ігрові практики, створюючи умови для творчого, експериментального та емоційно залученого навчання.

У контексті нашої роботи професійно-орієнтовані подкасти є дидактичним засобом, який передбачає не лише формування загальних компетентностей, але й опанування навичками діалогічного мовлення, уміннями конструювання моделі професійного діалогу, актуального у сфері професійно значущої та ділової комунікації. Дидактичний потенціал професійно-орієнтованого подкасту

у навчанні англійської мови для майбутніх фахівців з графічного дизайну проявляється у кількох ключових напрямках. Передусім, подкасти забезпечують занурення у віртуальне іншомовне професійно-орієнтоване середовище, яке відтворює умови майбутньої професійної діяльності та створює ефект присутності у комунікативних ситуаціях, близьких до реальних. Важливим є й те, що здобувачі освіти отримують можливість слухати виступи носіїв мови, які представляють професійну діяльність у сфері графічного дизайну. Це сприяє не лише засвоєнню актуальної лексики й термінології, але й формуванню уявлень про культурні та мовленнєві особливості професійного дискурсу.

Крім того, систематичне використання подкастів у навчальному процесі забезпечує сприйняття автентичного мовлення, що є необхідною умовою розвитку навичок аудіювання та розуміння специфіки іншомовної професійної комунікації. Особливістю цього формату є також можливість багаторазового прослуховування професійно-орієнтованих текстів. Повторне звернення до матеріалу дозволяє здобувачам освіти поступово поглиблювати й усвідомлювати зміст почутого, аналізувати мовленнєві зразки та закріплювати їх у власній мовній практиці.

На заняттях з англійської мови для майбутніх фахівців з графічного дизайну нами пропонується робота з професійно-орієнтованим подкастом за таким алгоритмом:

1. Підготовчий етап

На цьому етапі здобувачі освіти отримують завдання, пов'язані з текстовим супроводом подкасту: ознайомлюються з транскриптом, ключовими термінами та професійною лексикою. Такий підхід створює необхідне лексико-семантичне підґрунтя для подальшого розуміння аудіоматеріалу.

2. Аналітичний етап

Він передбачає безпосереднє прослуховування й осмислення змісту подкасту. Здобувачі освіти аналізують почуте, визначають головні ідеї, співвідносять нову інформацію зі своїми знаннями та майбутньою професійною діяльністю. Цей етап сприяє розвитку критичного мислення й умінь інтерпретувати автентичний аудіотекст.

3. Контрольно-комунікативний етап

Цей завершальний компонент алгоритму полягає у виконанні завдань на перевірку розуміння професійно-орієнтованого подкасту. До таких завдань належать питання на аудіювання, обговорення змісту, формулювання власної позиції, моделювання діалогів і рольових ситуацій у професійному контексті. Саме на цьому етапі формуються навички іншомовної комунікації, необхідні для майбутньої діяльності фахівця з графічного дизайну.

Наведемо приклад конспекту заняття з англійської мови для здобувачів освіти освітньої про-

грами «Дизайн. Графічний дизайн». Додатково для студентів розроблено глосарій ключових термінів з подкасту *UI Breakfast* (URL: <https://uibreakfast.com/category/podcast/>).

Застосування професійно-орієнтованих подкастів на заняттях з англійської мови за такою схемою надає можливість майбутнім фахівцям з графічного дизайну долучатися до обговорення прослуханого чи переглянутого матеріалу, коментувати його зміст, вступати у діалог одне з одним із використанням професійно-орієнтованої лексики представленого подкасту. Важливо й те, що навчальний процес у такому випадку відбувається у віртуальному мультикультурному середовищі.

Дидактичний потенціал професійно-орієнтованих подкастів простежується й у тому, що ефект від їх застосування є особливо відчутним під час вивчення професійної лексики. Це дає змогу студентам використовувати нові терміни та вирази в професійному спілкуванні та сприяє подоланню іншомовних комунікативних бар'єрів. Наведемо кілька вправ для аудиторної роботи з подкастами:

Приклад вправи 1: *Listening for gist* – студенти слухають уривок подкасту та формулюють головну ідею епізоду.

Приклад вправи 2: *Discussion circle* – після прослуховування студенти діляться своїми враженнями й коментують думки спікерів, використовуючи нову професійну лексику.

Приклад вправи 3: *Role play* – студенти моделюють професійний діалог, наслідуючи стиліс-

тику подкасту (наприклад, інтерв'ю «ведучий – експерт»).

Крім того, професійно-орієнтовані подкасти застосовуються у процесі навчання англійської мови майбутніх дизайнерів і в форматі позааудиторних занять та самостійної підготовки. Подкасти дають здобувачам освіти можливість повторювати матеріал у зручному темпі та тренувати вміння самостійного опрацювання професійних термінів, наприклад:

Приклад вправи 1: *Selective listening* – прослухати конкретний уривок і виписати професійні терміни з теми.

Приклад вправи 2: *Glossary building* – скласти міні-глосарій ключових понять епізоду з перекладом та прикладами власних речень.

Приклад вправи 3: *Podcast summary* – підготувати письмове резюме прослуханого (150–200 слів), використавши 5–7 нових професійних термінів.

Таким чином, професійно-орієнтовані подкасти, виступаючи у якості освітніх ресурсів, підвищують мотивацію студентів до навчання та забезпечують їх додатковою інформацією, що має безпосереднє відношення до майбутньої професійної діяльності.

Як бачимо, значущість професійно-орієнтованих подкастів у процесі навчання іноземної мови студентів зумовлюється їхньою цільовою спрямованістю, що полягає у трансляції актуальних знань для здійснення професійно змодельова-

Таблиця 1

Схема заняття (B2) з використанням подкасту *UI Breakfast*

Етап	Час	Мета	Завдання / діяльність
1. Lead-in / Warm-up	5-7 хв.	Активізувати знання теми	– Обговорення в парах: "What makes a good digital product experience?" – Викладач презентує довідку про подкаст <i>UI Breakfast</i> (дизайн, SaaS, бізнес).
2. Pre-listening	10 хв.	Підготувати студентів до сприйняття подкасту	– Робота з глосарієм: design tokens, user research, MVP, onboarding, accessibility. – Вправа "Guess the context": прогнозування теми епізоду за ключовими словами.
3. Listening	15 хв.	Розвинути навички аудіювання	– Прослухати уривок (5–6 хв.) з епізоду (наприклад, "Shippable User Research"). – Перше прослуховування: визначити основну ідею дискусії. – Друге прослуховування: відповісти на запитання (хто учасники? яку проблему обговорюють? які рішення пропонують?).
4. Post-listening	15 хв.	Перевірити розуміння й активізувати комунікацію	– У парах узагальнити 3–4 основні ідеї епізоду. – Вправа "Critical Thinking": Do you agree with the speaker's approach? Why / why not? – Дискусія: How can these insights be applied in Ukrainian / European companies?
5. Speaking Practice	20 хв.	Формувати навички професійного діалогу	– Рольова гра: podcast host і guest expert. – Створити інтерв'ю (5–6 реплік від кожного) на тему епізоду (improving user experience, balancing design and business goals). – Представлення міні-інтерв'ю класу.
6. Wrap-up & Reflection	5 хв.	Підсумувати урок і мотивувати студентів	– Обговорення: What did you learn today? Which expressions would you like to use in your future professional communication? – Домашнє завдання: прослухати інший епізод і написати summary (150–200 слів).

ного діалогу, стимулюванні майбутніх фахівців з графічного дизайну до резюмування сприйнятого тексту чи відеоматеріалу, розвитку аудіального та аудіовізуального сприйняття, а також засвоєнні професійно релевантної інформації.

Як свідчить наш власний практичний досвід, дидактичний потенціал професійно-орієнтованого подкасту у процесі навчання англійської мови майбутніх фахівців у сфері графічного дизайну виявляється у низці його функціональних можливостей. Насамперед методична функція полягає у спрямованості будь-якого різновиду подкасту (аудіо чи відео) на розв'язання конкретної навчальної проблеми, що постає перед студентами. Методична стратегія подкасту, таким чином, зводиться до цілеспрямованої «доставки» професійно-орієнтованої інформації, що підсилює практичну спрямованість освітнього процесу.

Позитивно-емотивна функція реалізується через підвищення концентрації уваги здобувачів освіти на навчальній інформації, формування стійкої мотивації та заохочення до творчої діяльності, зокрема створення власних відеоподкастів. Завдяки цьому подкаст стає не лише засобом отримання знань, а й потужним стимулом для розвитку самостійності, креативності та комунікативної активності здобувачів вищої освіти.

Функція збагаченої автентичності забезпечує роботу з оригінальними текстами, що сприяє формуванню у майбутніх дизайнерів умінь робити висновки, досліджувати зміст для виокремлення ключових моментів та розкривати основні ідеї. Таким чином, подкасти виступають інструментом занурення у реальні мовні й професійні контексти, що особливо важливо для підготовки майбутніх фахівців у контексті дотримання стандарту вищої освіти за спеціальністю 022/B2 «Дизайн».

Окреме місце посідає функція критеріальності, яка передбачає автентичність добору навчальних матеріалів. Йдеться про використання в подкастах природних лексичних і фразеологічних одиниць, релевантних граматичних структур, а також дотримання формальної й змістової цілісності тексту. Важливою складовою є також функціональність самого подкасту, яка проявляється у спрямованості матеріалів на реальне комунікативне використання. Це забезпечує зв'язок між аудиторною діяльністю та майбутньою професійною практикою здобувачів освіти. Таким чином, сукупність методичної, позитивно-емотивної, автентифікаційної та критеріальної функцій визначає дидактичний потенціал професійно-орієнтованих подкастів, що дозволяє розглядати їх як ефективний інноваційний засіб навчання іноземної мови в ЗВО.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі. У сучасних умовах цифровізації освіти профе-

сійно-спрямовані подкасти поступово утверджуються як дієвий інструмент іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти. Їх використання у процесі навчання англійської мови не лише можливе, а й педагогічно необхідне, оскільки саме подкаст надає змогу поєднати освітній контент з реальними професійними практиками. Для майбутніх графічних дизайнерів це має особливу вагу, адже англійська мова в їхній сфері є не лише засобом комунікації, а й ключем до інтеграції у глобальний креативний простір.

Крім того, подкаст як форма навчального матеріалу дозволяє зробити освітній процес більш різноманітним і наближеним до умов реальної професійної діяльності. Завдяки змістовному, предметному, лінгвістичному та соціокультурному наповненню він сприяє формуванню комплексних умінь: від аудіювання та усного мовлення до аналітичної обробки інформації. Для майбутніх фахівців у сфері графічного дизайну це означає не лише вдосконалення іншомовної компетентності, а й залучення до іншомовних професійних дискурсів – аналізу тенденцій, презентації творчих рішень, участі в міжнародних конкурсах та виставках.

Важливо наголосити й на жанровому розмаїтті подкастів, що додатково забезпечує їхню дидактичну цінність. Подкасти-монологи створюють умови для знайомства здобувачів освіти із авторськими роздумами на професійні теми, такими як роль візуальної культури чи інновації у графічному дизайні. Подкасти-інтерв'ю моделюють діалогічні ситуації у професійній діяльності: від співбесіди на роботу до обговорення концептуальних рішень у дизайн-студії. Подкасти-сюжети, особливо ігрові або симулятивні, дозволяють занурити студентів у змодельоване комунікативне середовище, наприклад, у презентацію дизайн-проекту замовнику, дискусію в команді чи публічний захист творчої ідеї.

Таким чином, професійно спрямовані подкасти варто розглядати як повноцінний дидактичний ресурс, що поєднує мовну і професійну підготовку. Для майбутніх графічних дизайнерів вони стають ефективним інструментом розвитку іншомовної комунікативної компетентності, формування здатності працювати з автентичними матеріалами та опановувати сучасні моделі професійної комунікації. Усе це дозволяє зробити висновок, що подкасти мають значний дидактичний потенціал у підготовці фахівців нового покоління, здатних до успішної інтеграції у світовий освітній та культурний простір.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні ролі англійської мови для формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері графічного дизайну під час навчання у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Sharon T. Peeling the Pod: Towards a Research Agenda for Podcast Studies. *Annals of the International Communication Association*. 2023. No.47 (3). p. 324-337. <https://doi.org/10.1080/23808985.2023.2201593>. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23808985.2023.2201593>
2. Rime J., Pike Ch., Collins T. What is a podcast? Considering innovations in podcasting through the six-tensions framework. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*. 2022. Volume 28. Issue 5. <https://doi.org/10.1177/13548565221104444>. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13548565221104444>.
3. Ahn J., Inboriboon P.C., Bond M.C. Podcasts: Accessing, Choosing, Creating, and Disseminating Content. *Journal of Graduate Medical Education*. 2016. Volume 8. Issue 3. p. 435-436. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-16-00205.1>. URL: <https://meridian.allenpress.com/jgme/article/8/3/435/190211/Podcasts-Accessing-Choosing-Creating-and>.
4. McGregor H. Podcast Studies. *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. Published online: 20 June 2022. Accessed 8 Sep. 2025. URL: <https://oxfordre.com/literature/view/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-1338>.
5. Дробіт І. М. Використання подкастів при викладанні англійської мови за професійним спрямуванням. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2011. №5 (2). С. 89–92. URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/Visnuk/issue/view/33>.
6. Лещенко Т., Жовнір М. Технологія подкастингу як засіб набуття іноземними студентами-медиками лінгвокультурознавчої компетентності. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. Vol. 84. No. 4. P. 49–64. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3658>.
7. Бецько О. С. Дидактичні та методичні засади інтеграції подкастів в процес навчання іноземної мови у вищій школі. *Матеріали наук.-практ. конф. «Новітні освітні технології»*. 2012. № 4, с. 91–106. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1074>.
8. Кардашова Н. В. Англomовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні студентів мовних спеціальностей. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*. 2015. № 24. С. 176-185. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.24.2015.69621>. URL: <http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/article/view/69621>.
9. Шехавцова С.О., Протопопова К.О. Англomовний подкастинг як найсучасніша інтерактивно-комунікативна технологія. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 7 (330). С. 170–181. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/4781/Shekhavtsova%2C%20Protopopova.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Perova S. Professionally Oriented Podcast in the Process of Teaching English in Higher Education Institutions: Didactic Potential for Future Specialists in Graphic Design.

The article substantiates the relevance and multidimensional didactic potential of professionally oriented podcasts in the process of teaching English to higher education students, particularly future specialists in graphic design. The underlying methodological assumption is that, under conditions of intensive digitalization of the educational environment, the effectiveness of forming foreign language communicative competence increases through the integration of media resources that combine mobility, interactivity, authenticity, and professional relevance. A podcast is considered as a type of media content that synthesizes the features of an educational resource, a channel of access to contemporary professional discourses, and an instrument for the step-by-step development of language skills. The key functional aspects of the educational potential of podcasts are identified: methodological (targeted solving of specific learning tasks through the “delivery” of professionally oriented information and related assignments); positive-emotive (enhancing concentration, intrinsic motivation, and encouraging students to create their own episodes); authenticity-enriching (providing access to original materials and practices that develop the ability to draw conclusions, identify key ideas, and correlate linguistic means with professional content); and criterial (selecting high-quality podcasts characterized by the integrity of form and content, lexical, phraseological, and grammatical relevance, as well as orientation toward real communicative use). The article outlines didactic mechanisms for integrating podcasts into the course “English for Specific Purposes” for the program “Design. Graphic Design”: staged listening with targeted tasks, work with transcripts and glossaries of professional terms, role plays and project-based assignments (creation of mini-podcasts, pitch presentations, case-based discussions), formative assessment through checklists and rubrics, and reflective journals as a tool for self-evaluating progress. Pedagogical conditions for effectiveness are emphasized: transparent objectives, differentiation of tasks according to language proficiency level, support for learner autonomy, and ensuring accessibility of content. The study concludes that professionally oriented podcasts are an effective tool for integrating linguistic and professional training

of future designers, as they combine immersion in authentic discourses, the development of key language skills, and the formation of practices of real interaction within the creative industry, thereby contributing to the integration of students into the international educational and cultural space.

Key words: *professionally oriented podcast, the English language, higher education institution, didactic potential, professional competence, future specialist in graphic design, foreign language communicative competence, interactive learning, digitalization.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 378.147:159.99

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.25>**Т. О. Солодовник**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки і психології управління
соціальними системами імені академіка І. Зязюна
Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут"

П. С. Литвиненко

аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І. Зязюна,
Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут"

ЗМІСТ І СУТНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз і визначено зміст та сутність організаційної компетентності майбутніх психологів у контексті сучасних викликів до системи вищої освіти та професійної підготовки. Обґрунтовано, що в умовах динамічних змін ринку праці та зростання вимог до особистості фахівця організаційна компетентність постає важливою інтегральною характеристикою, яка забезпечує ефективність діяльності, конкурентоспроможність та здатність до адаптації в нових соціальних і професійних умовах. Розкрито зміст організаційної компетентності як поєднання знань, умінь, навичок, ціннісно-мотиваційних орієнтацій та професійно значущих якостей, що дозволяють фахівцю планувати й координувати власну діяльність і діяльність інших, налагоджувати комунікації, приймати рішення в умовах невизначеності, здійснювати саморозвиток і сприяти розвитку колективу.

Особливу увагу приділено значенню організаційної компетентності в роботі психолога, оскільки професійна діяльність цього фахівця характеризується багатоаспектністю, необхідністю взаємодії з різними категоріями осіб і виконанням складних завдань. На основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників систематизовано підходи до трактування понять «компетентність», «організація», «організаційна компетентність» та виокремлено їх сутнісні ознаки. Підкреслено, що формування організаційної компетентності має здійснюватися ще під час професійної підготовки у закладах вищої освіти через впровадження компетентнісного підходу, спрямованого на розвиток інтегративних характеристик особистості та практичної готовності до вирішення професійних завдань. Зроблено висновок, що організаційна компетентність є ключовим чинником становлення майбутнього психолога як висококваліфікованого спеціаліста, здатного ефективно працювати в умовах сучасного суспільства. Перспективами подальших досліджень визначено теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх психологів у процесі навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, організація, компетентність, організаційна компетентність, уміння й навички, комунікації, майбутні фахівці, психологи.

Постановка проблеми. У сучасних реаліях, коли світ переживає суттєві трансформації в багатьох сферах, змінюються вимоги й до особистості фахівця. Враховуючи той факт, що за останні десятиліття зникло багато професій й з'явилися нові, сьогодні вже майже неможливо отримати професію й присвятити їй все життя. Тому сучасні фахівці, поряд із професійною компетентністю, повинні здобувати й інші знання, уміння й навички, що допоможуть їм бути не тільки затребуваними в обраному виді діяльності, а й зможуть забезпечити у разі необхідності швидку адаптацію до іншого фаху, сфери діяльності, зміни спеціалізації тощо.

Однією з компетентностей, яка сприятиме швидкому входженню у нову професію або вид діяльності і забезпечить ефективність й затребуваність фахівця на ринку праці, є організаційна ком-

петентність, передбачає як організаторські уміння й навички, так і комунікабельність, дисциплінованість, відповідальність за власні дії й рішення, високу адаптивність до нових або змінних умов діяльності. Особливо актуальною така компетентність є для діяльності психолога, яка передбачає постійну взаємодію з різними людьми: клієнтами, колегами, учнями тощо, і відповідно, актуалізує потребу у фахівцях, здатних не тільки надавати психологічну допомогу, а також бути організатором особистісного й професійного розвитку свого та клієнтів, проявляти лідерські якості, будувати ефективні комунікації, здійснювати просвітницьку діяльність, впливати на колектив колег або підлеглих з метою оптимізації роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До наукових пошуків проблеми організації професійної діяльності фахівців різного профілю можна

віднести праці таких науковців як І. Беліков [1] (організаційна компетентність майбутніх фахівців фізичної культури і спорту Збройних сил України), Т. Гельжинська [5] (організаційна компетентність майбутніх учителів технологій), С. Пільова [9] (організаційна компетентність майбутніх учителів), Л. Савченко [11] (готовність студентів до організаторської діяльності), Д. Чуденцова, І. Толмачова [14] (організаційна компетентність як складова професіоналізму педагога); організаційну культуру майбутніх фахівців досліджують Д. Борейчук [2] (майбутні офіцери-прикордонники), В. Борщенко [3] (майбутні учителі початкової школи), Г. Тимошко [12] (керівник загальноосвітнього навчального закладу). Проте, не дивлячись на актуальність та значну дослідженість даної проблеми, поза увагою науковців залишається організаційна компетентність майбутніх психологів, її сутність та зміст.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті змісту і сутності організаційної компетентності майбутніх психологів, визначенні її значення для професійної діяльності, а також виокремленні чинників, що сприяють її формуванню у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою умовою становлення особистості як професіонала є вміння організовувати власну діяльність, бути ефективним, виділяти головні й другорядні завдання, справи, рішення. Такі вміння сприяють продуктивності й результативності роботи, успішному виконанню функціональних обов'язків та доручень. Для цього фахівець повинен володіти організаційною компетентністю, яка дозволяє управляти великими обсягами інформації, оптимально розподіляти особистісні ресурси, якісно використовувати робочий час, планувати комунікації, заходи, зустрічі тощо.

Професійна діяльність психолога передбачає виконання багатьох функцій і постійну взаємодію з людьми, володіння організаційною компетентністю дозволяє долати певні труднощі різного характеру, які можуть виникати у процесі роботи і у професійних комунікаціях. Отже, щоб цьому запобігти, необхідно цілеспрямовано формувати організаційну компетентність у майбутніх психологів ще під час навчання у закладах вищої освіти.

Перш ніж визначити сутність поняття «організаційна компетентність майбутнього психолога», необхідно проаналізувати поняття «компетентність» в сучасній педагогічній науці. Не дивлячись на значну кількість наукових праць, присвячених різнобічному аналізу поняття «компетентність», досі ще у науковій спільноті немає єдиного погляду на його визначення та зміст.

Сучасна освіта, як в Україні, так і за кордоном, базується на компетентністному підході

(competence-based education), що передбачає розвиток особистості фахівця, готового до реалізації професійних й соціальних знань, умінь, навичок на практиці, як слушно зазначає О. Якимчук, «однією з найважливіших сутнісних ознак компетентнісного підходу в освіті є те, що навчально-виховний процес набуває максимально потужного соціалізаційного потенціалу. Це виявляється в тому, що освіта дає людині не просто знання і вміння, що вже вироблені в суспільстві і застосовуються, а формує в особистості здатність адаптації до нових форм соціального і технологічного функціонування» [16, с. 22]. Отже, компетентнісний підхід, на відміну від традиційного навчання, передбачає практичну підготовку майбутнього фахівця до життєдіяльності у соціумі, тобто набуття компетентностей, і, відповідно, «не просту трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування у майбутніх фахівців професійної компетентності» [10, с. 243].

Закон України про вищу освіту трактує компетентність як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [7]. Відповідно до Закону України, володіння компетентністю – це реалізація сукупності отриманих знань, умінь, навичок у реальному житті, готовність жити і працювати в соціумі й бути повноцінним членом українського суспільства.

Н. Дерстуганова, розглядаючи розвиток поняття «компетентність» у вітчизняних й наукових дослідженнях, пропонує розуміти її «як сукупність систематизованих знань, практичних навичок, умінь, сформованих ціннісно-сміслових орієнтирів та особистих якостей, що дозволяють особі успішно реалізуватися в подальшій навчальній або професійній діяльності та особистому саморозвитку» [6, с. 172].

Так само, як і в Законі України, в роботі авторки зазначається, і ми з нею цілком погоджуємося, що компетентність фахівця це комплексна характеристика, що відображає рівень практико-орієнтованої підготовки особистості до професійної діяльності та самореалізації, й виявляється у здатності продуктивно інтегрувати та застосовувати знання, вміння й навички для розв'язання професійних завдань і соціально значущих проблем.

І. Красновська провела ґрунтовне дослідження, присвячене аналізу понять «компетенція» і «компетентність» у педагогічній науці від його виникнення у другій половині XX ст. до сучасного формулювання, і на підставі здійсненого наукового пошуку визначає компетентність як «спроможність фахівця мобілізувати сили при виконанні своїх професійних обов'язків на належному рівні, демонструючи гнучкість та критичність мислення»

[8, с. 236]. Авторка вважає, що компетентність це реалізація власних можливостей особистості у професійній діяльності із застосуванням критичного мислення, яке дозволяє не автоматично здійснювати трудові обов'язки, а раціонально використовувати власні інтелектуальні й психофізичні ресурси для забезпечення якісного виконання професійних завдань.

Таким чином, здійснивши аналіз досліджуваного поняття у сучасних педагогічних працях, ми під компетентністю будемо вважати інтегративну характеристику особистості, яка ґрунтується на поєднанні знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і професійно значущих якостей та забезпечує здатність ефективно здійснювати професійну діяльність, адаптуватися в соціумі й займатися подальшим особистісним і професійним саморозвитком.

Важливим для нашого дослідження є аналіз поняття «організація», яке ми розглядаємо у значенні організовувати й організовуватися, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови надається таке визначення цих слів, «організовувати – створювати, засновувати що-небудь, залучаючи до цього інших, спираючись на них; забезпечувати, влаштовувати що-небудь, вишукуючи для цього необхідні можливості; згуртовувати, об'єднувати кого-небудь із певною метою; зосереджувати, мобілізувати, спрямовувати когось на що-небудь; чітко налагоджувати, належно впорядковувати що-небудь. Організовуватися – ставати організованим; зосереджуватися, мобілізувати, спрямовувати себе на що-небудь [4, с. 853]. Отже, у значенні організовувати це слово передбачає дії, спрямовані на інших людей, у значенні організовуватися – дії спрямовані не себе, тобто на самоорганізацію.

М. Туленков систематизував погляди різних вчених на поняття «організація», в результаті чого запропонував декілька тлумачень:

1) процес або діяльність з поділу функцій, налагоджування зв'язків, координування, а також як інструмент або засіб керівництва та координування, гармонізації цілей та спрямування їхніх результатів на досягнення спільної мети;

2) результат процесу організації, ступінь упорядкованості;

3) система або множина елементів, що перебувають між собою у відношеннях і зв'язках, утворюють певну цілісність, єдність [13, с. 37]. У контексті аналізу поняття організаційної компетентності нас цікавить значення організації у першому трактуванні, тобто як процес, діяльність або інструмент, що може бути направлений як на себе, так і на інших людей для досягнення певної мети.

У менеджменті організація як одна з провідних функцій управління визначається як «здійснення певної структурованості, внутрішньої

впорядкованості, узгодженості взаємодії щодо автономних частин у системному об'єкті» [15, с. 25]. Організація у цьому випадку розглядається як управління та координація певних дій з метою їх упорядкування. Отже, проаналізувавши різні визначення організації, ми зупинимось на такому, де організація це здатність планувати, впорядковувати та координувати власні дії та дії інших людей для здійснення професійної діяльності та ефективного досягнення цілей. Таким чином, організаційна компетентність передбачає знання, уміння, навички, застосування критичного мислення щодо планування, координації, організації тих завдань, на які спрямовані дії особистості.

Організаційну компетентність сьогодні досліджують багато науковців, розглядаючи її як складник професійної компетентності фахівця. Будь-яка діяльність вимагає умінь її організовувати й упорядковувати, і чим вищі такі уміння, тим більш продуктивною й ефективною може бути людина, тим більш може вирішувати завдань й досягати цілей.

Науковці Д. Чуденцова, І. Толмачова, Т. Гельжинська, С. Пільова досліджують організаційну компетентність учителів, однією з провідних професійних функцій яких є управління пізнавальною активністю та організація навчальної діяльності учнів, і від володіння якою залежить якість отримуваних знань, умінь і навичок.

Зокрема Д. Чуденцова та І. Толмачова розглядають організаційну компетентність педагога як «інтегративне особистісне утворення, що включає знання організаторської діяльності, уміння розв'язувати організаторські завдання, сформованість професійних, особистісних управлінських умінь та якостей, що дозволять йому належним чином здійснювати організаторську діяльність в майбутній професії» [14, с. 138.]. Визначення, запропоноване дослідницями, акцентує увагу на поєднанні особистісних й професійних якостей, а також умінь організаторської діяльності у процесі здійснення педагогічної діяльності.

Також пропонує власне бачення поняття організаційної компетентності майбутніх учителів технологій Т. Гельжинська, і визначає її як «інтегральну характеристику особистості, яка є складним, багатограним явищем, що включає в себе комплекс знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду організаційної діяльності та особистих якостей, використання яких істотно впливає на ефективність професійної діяльності». [5, с. 204]. Авторка вважає, що для володіння організаційною компетентністю необхідне поєднання особистісних якостей й знань, умінь й навичок організаційної діяльності, від чого, у свою чергу, залежить якість професійної діяльності фахівця, зокрема учителя технологій.

С. Пільова у дисертаційному дослідженні організаційну компетентність майбутнього вчителя

визначає як «інтегративне особистісне утворення, що включає знання організаторської діяльності, уміння розв'язувати організаторські завдання, сформованість професійних, особистісних управлінських умінь та якостей, що дозволяють йому належним чином здійснювати організаторську діяльність в майбутній професії» [9, с. 36]. Таким чином, як і попередні дослідники, С. Пільова наголошує, що організаційна компетентність вчителя передбачає наявність комплексу особистісних якостей, професійних знань, організаторських умінь, поєднання яких й складає інтегративне утворення, яке дає змогу особистості вчителя здійснювати педагогічну діяльність на високому професійному рівні.

На думку І. Белікова, роботу якого присвячено формуванню організаційної компетентності майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту Збройних сил України, організаційна компетентність офіцера є «сукупністю його організаційних цінностей і мотивації, знань, умінь і навичок, професійно важливих організаційних якостей щодо збирання та аналізу інформації, прийняття управлінських рішень, організації комунікації та взаємодії з військовослужбовцями насамперед в екстремальних умовах діяльності, кінцевою метою організаційної діяльності є ефективне вирішення різноманітних повсякденних, навчальних, навчально-бойових і найголовніше – бойових завдань військовим підрозділом (частиною) [1, с. 51]. Таке ґрунтовне визначення охоплює багато аспектів професійної діяльності військовослужбовців, і містить у собі поєднання мотиваційно-ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей, які забезпечують ефективне управління інформацією, прийняття рішень і організацію взаємодії в умовах службової та бойової діяльності. Ми погоджуємося з автором, і вважаємо, що організаційна компетентність, разом з особистісними й професійними якостями, ціннісно-мотиваційною сферою, повинна містити й уміння управляти інформацією й комунікаціями, а також приймати самостійні рішення, іноді в складних і змінних умовах або умовах невизначеності.

Зважаючи на те, що професійна діяльність психолога сьогодні відзначається різноманітністю й багатоаспектністю, ставить перед фахівцем численні завдання, іноді достатньо складні й неординарні, здатність ефективно організовувати власну діяльність і взаємодію з іншими учасниками професійної сфери сприяє його успішності, конкурентоспроможності, умінню здійснювати ефективну комунікацію, швидко розв'язувати проблеми, адекватно реагувати на виклики, будувати кар'єру й вдосконалюватися як професіонал.

Таким чином, виходячи з складності й різноманітності сфер діяльності сучасного психолога,

ми вважаємо, що організаційна компетентність – це інтегральна характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, навички, ціннісно-мотиваційні орієнтації та професійно важливі якості, які забезпечують здатність ефективно організовувати власну діяльність, налагоджувати результативні комунікації й взаємодію з іншими, швидко вирішувати професійні завдання різного рівня складності, адекватно реагувати на виклики та сприяти особистісному й професійному зростанню.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, організаційна компетентність передбачає здатність організовувати власну діяльність та діяльність інших, застосовуючи знання, уміння, навички, професійно значущі якості з метою оптимізації, продуктивності й ефективності власної професійної діяльності, особистісного розвитку й самовдосконалення, повноцінного особистого життя, уміння визначати життєві пріоритети й активно рухатися до поставлених цілей. Наступним етапом дослідження буде визначення й теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх психологів в закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Беліков І. О. Формування організаційної компетентності у майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту Збройних Сил України : дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософії : спец. 011 «Освітні, педагогічні науки». Київ. 2023. 309 с.
2. Бореичук Д. Г. Формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки : дис. ... доктора філософії : 011 Освітні, педагогічні науки / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький. 2021. 289 с.
3. Борщенко В. В. Формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2013. 210 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
5. Гельжинська Т. Я. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук (доктора філософії) : 13.00.02; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2018. 276 с.
6. Дерстуганова Н. В. Генеза змісту поняття «компетентність» в українському та зарубіжному освітньому дискурсі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвіт-*

- ній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2022. Вип. 82. 226 с. С. 169–173.
7. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/1556-18/page2> (дата звернення 21.02.2025).
 8. Красновська І. П. Теоретичне обґрунтування понять «компетенція» і «компетентність» у дослідженнях науковців (друга половина XX – початок XXI століття). *Педагогічний альманах*. 202). (45), 233–238. <https://doi.org/10.37915/ra.vi45.76>
 9. Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 258 с.
 10. Рудницька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Випуск 1 (38). С. 241–244.
 11. Савченко Л. О. Формування готовності студентів до організаторської діяльності в навчальному процесі педагогічної вищої школи. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2005. № 7–8. С. 69–70.
 12. Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія та практика : Монографія. К. 2014. 710 с.
 13. Туленков М. В. Організаційна взаємодія як форма соціальної солідарності. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2016. № 2. С. 35–38. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rpzn_2016_2_9
 14. Чуденцова, Д., Толмачова, І. Організаційна компетентність як складова професіоналізму педагога. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, (November 10, 2023; Stockholm, Sweden), 137–138. Retrieved from <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1327> С. 138
 15. Шавкун І. Г., Дибчинська Я. С. Організаційна поведінка : навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Менеджмент» освітньо-професійної програми «Менеджмент організацій і адміністрування». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. 203 с.
 16. Якимчук О. Компетентісний підхід в освіті: українські реалії. *Вища освіта України*. 2020. No 3(21). С. 19–25.

Solodovnyk T., Lytvynenko P. The Content and Nature of Organizational Competence of Prospective Psychologists

The article presents a theoretical analysis and defines the content and essence of organizational competence of prospective psychologists in the context of contemporary challenges to the system of higher education and professional training. It is substantiated that under the conditions of dynamic labor market changes and increasing demands on the personality of a specialist, organizational competence emerges as an essential integral characteristic that ensures professional efficiency, competitiveness, and the ability to adapt to new social and professional environments. The content of organizational competence is revealed as a combination of knowledge, skills, abilities, value-motivational orientations and professionally significant qualities, that enable a specialist to plan and coordinate their own activities and those of others, establish effective communication, make decisions under uncertainty, pursue self-development and contribute to collective progress.

Particular attention is given to the significance of organizational competence in the work of psychologists, since their professional activity is characterized by multidimensionality, the necessity of interacting with diverse groups of individuals and execution of complicated tasks. Based on the analysis of domestic and foreign scientific works, approaches to the interpretation of the concepts “competence,” “organization,” and “organizational competence” are systematized and their essential features are highlighted. It is emphasized that the formation of organizational competence should take place already during professional training at higher education institutions through the implementation of the competence-based approach, aimed at developing integrative personal characteristics and practical readiness to solve professional tasks. It is concluded that organizational competence is a key factor to the development of future psychologists as highly qualified specialists, capable of working effectively in the conditions of modern society. Prospects for further research include the theoretical substantiation of pedagogical conditions for forming organizational competence of prospective psychologists during their studies.

Key words: professional training, organization, competence, organizational competence, skills and abilities, communication, prospective specialists, psychologists.

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

А. В. Стешицстарший викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії та фізичного виховання
Приватного вищого навчального закладу «Український гуманітарний інститут»

ФІТНЕС, РЕКРЕАЦІЯ, ТУРИЗМ ТА ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВИХОВАННЯ

Стаття присвячена аналізу зарубіжного досвіду інтеграції фітнесу, рекреації, туристичних активностей та інформаційних технологій у систему фізичного самовиховання студентів у закладах вищої освіти. Розкрито концептуальні підходи до поєднання традиційних і цифрових засобів у процесі формування фізичної культури особистості. Підкреслено значення інноваційних освітніх технологій для підвищення ефективності самостійної фізичної діяльності студентів та формування стійкої мотивації до здорового способу життя. Проведено огляд сучасних наукових публікацій щодо ефективності цифрових платформ, фітнес-додатків, outdoor-активностей та ролі тренера у формуванні фізичних, психоемоційних і соціальних компетентностей студентів. Виявлено, що комплексне поєднання цих компонентів сприяє підвищенню мотивації до фізичної активності, розвитку навичок самоорганізації, командної взаємодії та лідерських якостей. Особлива увага приділена взаємодії студента з тренером та іншими учасниками процесу, яка забезпечує адаптацію навантажень під індивідуальні потреби та використання цифрових інструментів для моніторингу прогресу. Розглянуто механізми комунікації в цифровому освітньому середовищі, що сприяють формуванню відповідальності та самоконтролю студентів у процесі фізичного самовиховання. Визначено роль педагогічної підтримки та мотиваційного супроводу як чинників підвищення ефективності взаємодії у змішаному форматі навчання. Представлено таблицю взаємодії ключових компонентів системи, що демонструє функції та очікувані ефекти кожного елемента, а також обґрунтовано побудову структурно-логічної схеми, яка наочно відображає інтеграцію фітнесу, рекреації, туризму та ІКТ у комплексну систему фізичного самовиховання. Результати дослідження можуть слугувати методологічною основою для розробки та впровадження ефективних програм фізичного самовиховання у вищих навчальних закладах, сприяючи гармонійному розвитку студентів, підвищенню їхньої фізичної активності та покращенню психоемоційного стану.

Застосування фітнесу, рекреації, туризму та ІКТ дозволяє створити інноваційне освітнє середовище, орієнтоване на розвиток особистісної активності та саморозвитку молоді. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні моделей цифрової підтримки процесів фізичного самовиховання та експериментальній перевірці їх ефективності у різних освітніх умовах.

Ключові слова: фізичне самовиховання, студент, тренер, фітнес, рекреація, туризм, інформаційні технології, цифрові платформи, вища освіта.

Постановка проблеми. Сучасна система фізичного виховання у закладах вищої освіти України перебуває на етапі трансформації, що зумовлено необхідністю підвищення ефективності підготовки студентів до фізичного самовиховання в умовах воєнного стану, цифровізації суспільства та зниження рівня рухової активності молоді. Традиційні підходи до організації занять з фізичного виховання часто не враховують індивідуальні потреби студентів, їхні інтереси, можливості використання інформаційних технологій, фітнесу, рекреаційних та туристичних практик. Це призводить до низького рівня мотивації до самостійної фізичної активності та слабкої сформованості навичок саморозвитку.

Водночас у зарубіжній практиці простежується низка ефективних моделей формування культури фізичного самовиховання, заснованих на інтеграції фітнес-програм, рекреаційних тех-

нологій і активного туризму з використанням цифрових інструментів (мобільних додатків, фітнес-трекерів, онлайн-платформ). Університети США, Канади, країн Європейського Союзу та Азії активно впроваджують комплексні підходи до розвитку студентського спорту, які поєднують традиційні форми занять із сучасними технологіями моніторингу фізичної активності та індивідуалізації навчального процесу.

Аналіз зарубіжних наукових публікацій, освітніх стандартів і програм дає змогу визначити нові тенденції у формуванні фізичної культури студентів: перехід від примусових занять до мотивованої участі, використання цифрових технологій для самоконтролю, розширення рекреаційних та туристичних форматів як засобів соціалізації та відновлення. Ці напрацювання становлять значний інтерес для української системи освіти, яка потребує модернізації відповідно до європей-

ських стандартів та умов воєнного і післявоєнного розвитку.

Отже, проблема дослідження полягає у визначенні педагогічних умов ефективного використання фітнесу, рекреації, туризму та інформаційних технологій у процесі підготовки студентів до фізичного самовиховання з урахуванням позитивного зарубіжного досвіду та його адаптації до українських реалій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки міжнародна наукова спільнота приділяє значну увагу інтеграції фітнесу, рекреації, туризму та цифрових технологій у вищу освіту як засобам підвищення фізичної активності студентів та формування звичок самостійного піклування про здоров'я. Систематичні огляди та метааналізи, виконані в різних регіонах світу, узагальнюють ефективність цифрових інтервенцій (мобільні додатки, wearables, онлайн-програми) у підвищенні рівня фізичної активності та пов'язаних із цим показників (наприклад, загальної активності, частки MVPA, показників маси тіла) – хоча ефект часто варіює залежно від дизайну інтервенції та характеристики цільової групи. Це підкреслює потенціал ІКТ як інструмента для підтримки самоконтролю й мотивації, але також вказує на необхідність ретельного педагогічного проектування таких програм [7].

Останні огляди (включно з новітніми роботами 2024–2025 рр.) підтверджують, що «technology-infused» підходи забезпечують помітний позитивний вплив на фізичну активність студентів, особливо коли цифрові інструменти поєднані з педагогічними стратегіями індивідуалізації, зворотного зв'язку та елементами гейміфікації. Водночас автори відзначають значну гетерогенність досліджень (різні метрики, короткі часові горизонти, різний рівень адгезії користувачів), що ускладнює формулювання універсальних рекомендацій [6].

Дослідження, присвячені ролі кампусних рекреаційних центрів та організованих програм, показують, що участь студентів у рекреаційних заходах корелює не лише з підвищеною фізичною активністю, а й із кращою соціальною адаптацією, задоволеністю університетським життям і, в окремих випадках, із вищими показниками утримання студентів у закладі. Ці результати вказують на важливість створення доступного й привабливого рекреаційного середовища в університеті як складової педагогічних умов формування самовиховання [4].

Щодо рекреації та туризму, емпіричні праці (зокрема дослідження участі студентів в outdoor-активностях) акцентують на їх позитивному впливі на психоемоційне здоров'я, відновлення та відчуття благополуччя. Участь у походах, еко-експедиціях та інших туристичних формах демонструє

також виховний потенціал: формування відповідальності, командної взаємодії і практичних навичок планування фізичної активності. Такі ефекти роблять туризм цінним компонентом комплексної системи фізичного самовиховання у закладах вищої освіти [5].

Окремий масив досліджень присвячено питанням прийняття та мотивів використання фітнес-додатків серед студентів. Роботи останніх років показують, що наміри користуватися додатками (intention to use) залежить від технологічної прийнятності, внутрішньої мотивації, очікуваної корисності та соціального впливу; університетські ініціативи, де застосування додатків є частково або повністю обов'язковим, дають цікаву платформу для дослідження поведінки та ефективності таких рішень. Разом з тим дослідники попереджають про ризики: цифрова нерівність, низька довготривала адгезія та можливість поверхневого «виконання» вправ без належної педагогічної супровідності.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є аналіз зарубіжного досвіду інтеграції фітнесу, рекреації, туристичних активностей та інформаційних технологій у вищій освіті, визначити ефективні підходи до формування фізичного самовиховання студентів та дослідити взаємодію між студентом, тренером і зазначеними компонентами для розробки структурно-логічної моделі комплексної системи самовиховання.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система фізичного виховання у закладах вищої освіти дедалі більше інтегрує різноманітні підходи до формування фізичного самовиховання студентів. Серед них особливе значення мають фітнес-програми, рекреаційні та туристичні активності, а також використання сучасних інформаційних технологій. Фітнес забезпечує систематичну фізичну активність, розвиток витривалості, сили та координації, одночасно формуючи дисципліну та внутрішню мотивацію. Рекреаційні практики та активний туризм, включаючи походи, еко-експедиції та спортивно-туристичні заходи, сприяють психоемоційному відновленню студентів, підвищенню рівня благополуччя, а також вихованню відповідальності, командної взаємодії та практичних навичок планування фізичної активності.

Важливим компонентом сучасної системи є інтеграція цифрових технологій, що реалізуються через мобільні додатки, онлайн-платформи, носимі пристрої та інші інформаційні інструменти. Такі технології забезпечують моніторинг фізичної активності, зворотний зв'язок щодо результатів, індивідуалізацію програм та стимулюють підтримку мотивації протягом тривалого часу. Зарубіжні дослідження показують, що використання фітнес-додатків і інтерактивних платформ підвищує ефективність фітнес- та рекреаційних

програм і сприяє формуванню навичок самоконтролю і самоорганізації у студентів [5].

Комплексний підхід передбачає взаємодію студента із тренером та іншими компонентами системи фізичного виховання. Тренер виконує роль координатора, наставника та мотиватора, забезпечує індивідуальний підбір навантаження, контролює техніку виконання вправ та інтегрує рекреаційні й туристичні активності у навчальний процес. Студент у цьому процесі виступає активним суб'єктом, що свідомо планує та оцінює власну фізичну активність, користується цифровими інструментами для моніторингу та підтримує регулярність занять. Такий підхід дозволяє формувати гармонійну систему фізичного самовиховання, де взаємодія фітнесу, рекреації, туризму та інформаційних технологій спрямована на всебічний розвиток фізичних, психологічних і соціальних компетентностей студентів.

Крім рекреаційних і туристичних активностей, сучасна система фізичного виховання активно інтегрує цифрові технології, зокрема мобільні фітнес-додатки та онлайн-платформи. Дослідження Li, S., & Chang, T. (2023) показало, що використання фітнес-додатків серед студентів Південної Кореї підвищує мотивацію до регулярних занять, формує навички самоконтролю та самоорганізації. При цьому фактори очікуваної корисності, простоти використання та задоволення від процесу є ключовими для безперервного користування додатками. Аналогічні висновки зробили Angosto, S., et al. (2023), які підтвердили роль інноваційності користувача та суб'єктивного знання у формуванні наміру використовувати фітнес-технології [3].

Залучення цифрових платформ до програм фізичного виховання дозволяє не лише індивідуалізувати заняття, а й ефективно поєднувати їх із рекреаційними та туристичними активностями. Так, Puhakka (2021) зазначає, що outdoor-активності у поєднанні з цифровими інструментами моніторингу фізичної активності сприяють підвищенню внутрішньої мотивації студентів та формуванню стійких здорових звичок. Використання сучасних технологій дозволяє студенту отримувати зворотний зв'язок у режимі реального часу, планувати власну фізичну активність та оцінювати прогрес, що підсилює ефективність комплексного підходу.

Особливу роль у системі фізичного самовиховання відіграє взаємодія студента з тренером та іншими учасниками процесу. Heim, P., Stokowski, S., Springer, D. S., Rubin, L. M., & Miller, M. T. (2022) показали, що наставники та тренери, які координують різні види активності студентів, сприяють розвитку лідерських якостей, мотивації та навичок самоорганізації. Така взаємодія забезпечує гармонійний розвиток фізичних, психоемоційних та соціальних компетентностей

студентів і створює основу для формування комплексної системи фізичного самовиховання, де фітнес, рекреація, туризм та інформаційні технології взаємодіють із роллю тренера та активністю студента [2].

Інтеграція фітнесу, рекреації та туризму із сучасними інформаційними технологіями дозволяє створити комплексну систему фізичного самовиховання, у якій студент виступає активним учасником власного розвитку. Завдяки цифровим платформам та фітнес-додаткам можна відстежувати прогрес, коригувати навантаження та поєднувати різні форми активності в одному навчально-оздоровчому циклі (Li & Chang, 2023; Angosto et al., 2023). У цьому процесі тренер виступає координатором і мотиватором, забезпечуючи ефективну взаємодію всіх компонентів системи та підтримуючи баланс між фізичним, психоемоційним і соціальним розвитком студента, що дозволяє на основі цих даних побудувати структурно-логічну схему взаємодії [1].

Для наочності та систематизації отриманих результатів, а також для подальшої розробки структурно-логічної схеми, представлено таблицю, що відображає взаємодію основних компонентів системи фізичного самовиховання у закладах вищої освіти. У ній виділено роль студента, тренера, фітнесу, рекреації, туризму та інформаційних технологій, визначено їхні функції та активності, взаємозв'язки між компонентами та очікувані результати для розвитку фізичних, психоемоційних і соціальних компетентностей студентів. Така систематизація дозволяє зрозуміти, яким чином різні елементи інтегруються між собою, створюючи комплексну, ефективну та мотивуючу систему самовиховання.

Представлена таблиця демонструє, як різні компоненти системи фізичного самовиховання – студент, тренер, фітнес, рекреація, туризм та інформаційні технології – взаємодіють між собою, виконують конкретні функції та сприяють розвитку фізичних, психоемоційних і соціальних компетентностей студентів. Така систематизація дозволяє побачити комплексність процесу та взаємозалежність елементів системи. На основі цих даних ми побудували структурно-логічну схему, яка наочно відобразить взаємодію всіх компонентів і дозволить ефективно планувати та реалізовувати програми фізичного самовиховання у закладах вищої освіти.

Висновки. Аналіз зарубіжних досліджень свідчить, що інтеграція фітнесу, рекреації, туристичних активностей та інформаційних технологій у систему фізичного самовиховання студентів є ефективним підходом для розвитку фізичних, психоемоційних і соціальних компетентностей. Використання цифрових платформ дозволяє індивідуалізувати програми, контролювати прогрес та

Таблиця 1

Взаємодія компонентів системи фізичного самовиховання студентів у закладах вищої освіти

Компонент системи	Роль у процесі фізичного самовиховання	Функції / активності	Взаємодія з іншими компонентами	Очікуваний ефект
Студент	Активний учасник власного розвитку	Виконання фітнес-програм, участь у рекреаційних та туристичних заходах, використання цифрових платформ	Взаємодія з тренером, групою однокурсників, інформаційними технологіями	Підвищення фізичної активності, розвиток психоемоційних та соціальних компетентностей
Тренер / наставник	Координатор та мотиватор	Планування індивідуальних і групових занять, контроль техніки, рекомендації щодо навантаження, інтеграція цифрових інструментів	Взаємодія зі студентом, моніторинг прогресу через ІКТ	Мотивація, ефективне навантаження, розвиток лідерських та організаційних навичок
Фітнес	Фізичний розвиток та витривалість	Систематичні тренування, силові та кардіо-програми	Інтеграція із рекреацією, туризмом та ІКТ	Покращення фізичного стану, формування здорових звичок
Рекреація	Відновлення психоемоційного стану	Спортивні ігри, вправи на свіжому повітрі, активні перерви	Поєднання з фітнесом, туризмом, цифровими платформами	Зниження стресу, підвищення благополуччя, командна взаємодія
Туризм / outdoor-активності	Соціально-виховний та рекреаційний ефект	Походи, еко-експедиції, спортивний туризм	Інтеграція з фітнесом, рекреацією, ІКТ	Розвиток відповідальності, навичок планування, командної роботи
Інформаційні технології (ІКТ)	Моніторинг, зворотний зв'язок, мотивація	Фітнес-додатки, онлайн-платформи, носимі пристрої	Використання студентом, тренером; інтеграція з фітнесом та рекреацією	Підвищення ефективності тренувань, індивідуалізація програм, стимулювання мотивації

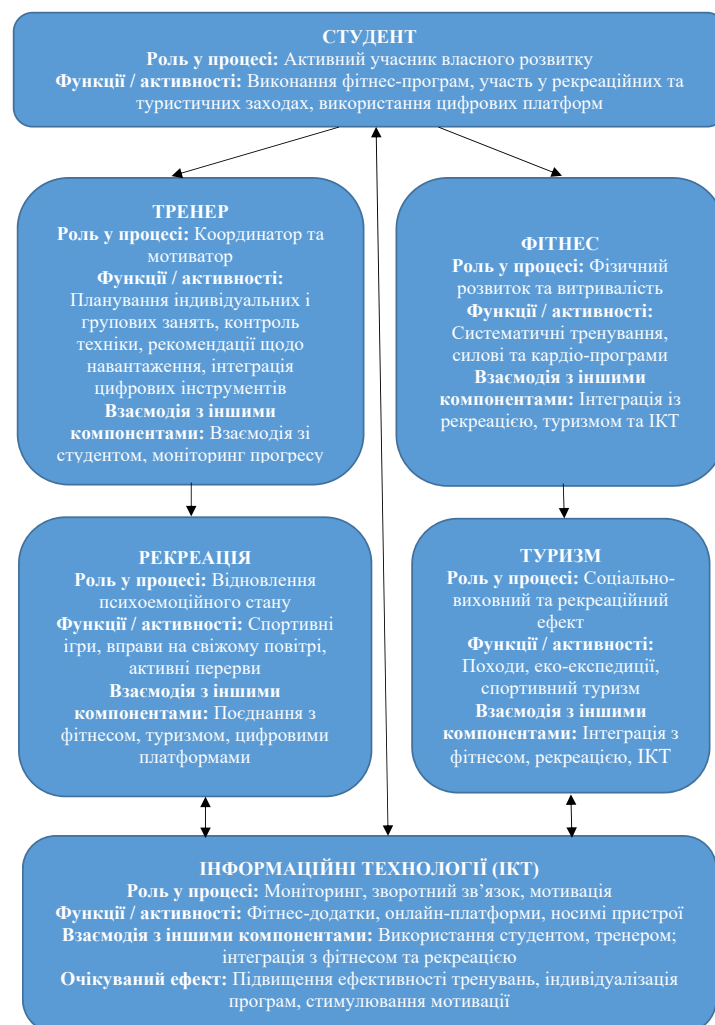


Рис. 1. Структурно-логічна схема взаємодії компонентів системи фізичного самовиховання студентів

підтримувати мотивацію студентів, а активності на свіжому повітрі та туристичні заходи сприяють відновленню, зміцненню благополуччя та формуванню командних навичок. Важливою складовою є взаємодія студента з тренером, яка координує різні форми активності, стимулює розвиток лідерських і організаційних навичок та забезпечує баланс між фізичним і психоемоційним розвитком.

На основі проведеного аналізу та структуризації компонентів системи фізичного самовиховання ми побудували структурно-логічну схему взаємодії студента, тренера, фітнесу, рекреації, туризму та інформаційних технологій, що стане ефективним інструментом для планування та реалізації комплексних програм фізичного розвитку у закладах вищої освіти. Такий підхід дозволяє поєднати сучасні технології та традиційні методи фізичного виховання, створюючи гармонійну, мотиваційну та адаптивну систему самовиховання студентів.

Перспективи подальших досліджень.

Подальші дослідження у сфері фізичного самовиховання студентів можуть зосередитися на кількох ключових напрямках. По-перше, доцільно дослідити ефективність інтеграції різних цифрових технологій – фітнес-додатків, носимих пристроїв, онлайн-платформ – у поєднанні з рекреаційними та туристичними активностями, для підвищення мотивації та довготривалого підтримання фізичної активності студентів. По-друге, важливо вивчити конкретні механізми взаємодії між студентами та тренерами у різних моделях організації фізичного самовиховання, зокрема вплив координації тренера на розвиток лідерських, організаційних та командних навичок.

По-третє, перспективним є дослідження індивідуалізації програм фізичного самовиховання з урахуванням фізичної підготовленості, психоемоційного стану та особистих інтересів студентів, а також оцінка ефективності різних комбінацій фітнесу, рекреації та туризму. Нарешті, доцільно розробляти та перевіряти структурно-логічні моделі взаємодії всіх компонентів системи, щоб забезпечити наочну методологічну основу для впровадження комплексних програм фізичного самовиховання у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Angosto, S., García-Fernández, J., & Grimaldi-Puyana, M. (2023). A systematic review of intention to use fitness apps (2020–2023). *Scientific Reports*, 13, 10644. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-37347-4>
2. Heim, P., Stokowski, S., Springer, D. S., Rubin, L. M., & Miller, M. T. (2022). Exploring the influence of student-athlete advisory committee participation on leadership and post-graduate career development. *Journal of Student-Athlete Educational Development and Success*, 4, 55–79. <https://doi.org/10.53016/jerp.v3i2.52>
3. Li, S., & Chang, T. (2023). Online fitness platforms and virtual training during distance learning in Asian universities. *Journal of Sport and Health Science*, 12(2), 110–126. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2022.08.004>
4. Miller, J. J., & Croft, J. C. (2022). The influence of university recreation centers on student return and retention during COVID-19. *Recreational Sports Journal*, Article 15588661221097701. <https://doi.org/10.1177/15588661221097701>
5. Puhakka, R. (2021). University students' participation in outdoor recreation and the perceived well-being effects of nature. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 36(2), 100425. <https://doi.org/10.1016/j.jort.2021.100425>
6. T., Moon J., Yu H., Fan X., & Paulson L. (2025). A systematic review of technology-infused physical activity interventions in K-12 school settings: effectiveness, roles, and implementation strategies. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 22, 113. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12374309/?utm_source=chatgpt.com
7. Western, M. J., Armstrong, M. E. G., Islam, I., Morgan, K., Jones, U. F., & Kelson, M. J. (2021). The effectiveness of digital interventions for increasing physical activity in individuals of low socioeconomic status: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18, 148. <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12966-021-01218-4>

Steshyts A. Fitness, recreation, tourism, and information technologies as means of developing students' readiness for physical self-education

The article is devoted to the analysis of foreign experience in integrating fitness, recreation, tourism activities, and information technologies into the system of students' physical self-education in higher education institutions. Conceptual approaches to combining traditional and digital tools in the process of shaping an individual's physical culture are revealed. The significance of innovative educational technologies for increasing the effectiveness of students' independent physical activity and fostering sustainable motivation for a healthy lifestyle is emphasized. A review of modern scientific publications is conducted regarding the effectiveness of digital platforms, fitness applications, outdoor activities, and the role of the coach in developing students' physical, psycho-emotional, and social competencies. It was found that the comprehensive integration of these components enhances motivation for physical activity, develops self-organization skills, teamwork, and leadership qualities. Particular

attention is paid to the interaction between students, coaches, and other participants in the process, which ensures the adaptation of workloads to individual needs and the use of digital tools for progress monitoring. Communication mechanisms within the digital educational environment are analyzed, promoting responsibility and self-control among students in the process of physical self-education. The role of pedagogical support and motivational guidance is identified as a factor increasing the effectiveness of interaction within a blended learning format. A table of interactions among key system components is presented, demonstrating the functions and expected effects of each element, along with the rationale for constructing a structural and logical scheme that visually represents the integration of fitness, recreation, tourism, and ICT into a comprehensive physical self-education system. The results of the study may serve as a methodological basis for developing and implementing effective physical self-education programs in higher education institutions, contributing to the harmonious development of students, increasing their physical activity, and improving their psycho-emotional well-being. The application of fitness, recreation, tourism, and ICT enables the creation of an innovative educational environment focused on fostering youth's personal activity and self-development. The prospects for further research lie in developing models of digital support for physical self-education processes and experimentally verifying their effectiveness in various educational settings.

Key words: physical self-education, student, coach, fitness, recreation, tourism, information technologies, digital platforms, higher education.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 378.093.5.011.3-051:37]:001.891

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.27>

L. O. Sushchenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool and Primary Education
Zaporizhzhia National University

Yu. Ye. Zubtsova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
at the Department of Preschool and Primary Education
Zaporizhzhia National University

S. V. Syvash

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Preschool and Primary Education
Zaporizhzhia National University

RESEARCH ACTIVITY AS A MECHANISM FOR DEVELOPING THE INNOVATIVE POTENTIAL OF FUTURE EDUCATORS IN PROFESSIONAL TRAINING

The article examines research activity as one of the key mechanisms for developing the innovative potential of future educators in the process of their professional training. The research activity of a future educator is viewed as a factor of intellectual growth that contributes to the formation of holistic professional thinking, readiness for innovative activity, and the creation of new educational products.

It is substantiated that research activity at the present stage serves not only as a tool for professional self-improvement but also as a key factor in modernizing the content of education, developing innovative pedagogical technologies, and ensuring the quality of the educational process.

Priority features of pedagogical support for the step-by-step organization of professionally oriented research work of future specialists are identified, in particular: maintaining the integrity of all defined and scientifically grounded stages as a complex whole, connected with the renewal of future professional activities and ensuring a deep understanding by future professionals of research work as a value; stimulating the development of all spheres of a future educator's personality, their professional self-awareness through the gradual acquisition of research experience as a factor in their professional self-realization during the training process.

The defined and scientifically grounded features were used as the basis for structuring the step-by-step process of organizing students' exploratory work, conducting meaningful acmeological events and research related to the development of innovative competence among future educator-researchers. The content and functions of pedagogical support are outlined as a holistic process of stimulation, motivation, methodological, and consultative support for the research activities of learners.

It is concluded that the integration of research activity as a component of professional training requires a systematic approach to its organization and methodological support. It is emphasized that research activity not only develops the innovative potential of future educators but also ensures their competitiveness in the labor market, professional mobility, and capacity for continuous self-development.

Key words: research work, methods of pedagogical research, research activity, future educator, innovative potential, professional self-development, innovative paradigm of professional training.

Problem Statement. European integration transformations in the field of education objectively demand a fundamental renewal of conceptual approaches to the organization of professional development for teaching staff, with a focus on ensuring their scientific autonomy, ability for productive research, and innovative reinterpretation of educational realities.

In today's context, there is a growing societal demand for the educator-researcher – someone capable of conducting systematic analysis of educational processes, critically interpreting empirical data, formulating new pedagogical knowledge, and

translating it into practice within educational institutions.

In this context, the research activity of future specialists in preschool and primary education is considered a key vector of professional formation. It not only ensures academic maturity but also fosters the development of an innovative culture of pedagogical thinking. The organization of such activity must be grounded in the integration of modern methodological approaches that combine elements of pedagogy, psychology, sociology of education, and educational innovation management.

A well-founded definition of the theoretical foundations and logic of research activity among future educators ensures methodological integrity in scientific inquiry and creates conditions for the development of their potential as agents of change.

There is an increasing urgency to develop effective strategies for engaging learners in research practices that align with the current demands of the innovative paradigm of professional training amid the reform of the Ukrainian school system.

At the present stage, research activity among educators serves not only as a tool for professional self-improvement but also as a key factor in modernizing educational content, developing innovative pedagogical technologies, and ensuring the quality of the educational process. At the same time, in the system of professional teacher training, there is insufficient formation of research skills and motivation for scientific inquiry, which calls for a revision of the conceptual foundations of research training.

Thus, the study of theoretical and methodological foundations and organizational-pedagogical conditions for activating research activity among future educators in the educational process of higher education institutions is a vital task. Addressing this will contribute both to enhancing the scientific culture of future professionals and to improving the overall quality of teacher education in Ukraine.

Analysis of Recent Research and Publications. Our research is grounded in scholarly investigations dedicated to the methodology of pedagogical science, as explored by A. Andrushchenko, L. Vakhovskiy, S. Honcharenko, O. Dubaseniuk, I. Zyazyun, S. Kalashnikova, V. Kremen, V. Luhovyi, V. Maiboroda, Zh. Talanova, N. Pobirchenko, V. Semychenko, S. Sysoieva, L. Khoruzha, Ye. Khrykov, among others.

A significant number of scientific works have addressed the issue of preparing higher education students for research activity. Notable contributors in this area include O. Artemenko, V. Bilostotska, R. Vernydub, T. Holub, O. Hryhorovych, O. Yehorova, I. Yermakova, H. Klovak, M. Knyazian, O. Mykytiuk, O. Moroz, O. Piiekhota, V. Proshkin, O. Semenoh, O. Shkvyr, among others.

It must be acknowledged that these scholars have made substantial contributions to the development of the research problem. However, the issue of methodological approaches to the formation of research competence among future educators – specifically for their preparation for innovative professional activity in today's educational landscape – is gaining particular relevance and significance. Thus, it requires further study.

Moreover, an analysis of the scientific literature indicates a lack of systematic investigation into the problem addressed in this article, as it has not been the focus of separate, comprehensive scientific inquiries.

The purpose of the article is to identify and explore the features of pedagogical support for the research activity of future educators during their professional training, to reveal effective approaches to organizing research work, and to define its role in developing the innovative potential of future specialists.

Presentation of the Main Material. The first key feature of pedagogical support in the step-by-step organization of professionally oriented research work for future educators – aimed at developing a creative vision of their future profession – is the preservation of the integrity of all defined and scientifically grounded stages as a complex whole. This process is intrinsically linked to the renewal of future professional activity and to fostering a deep awareness among future specialists of the value of research work.

The second feature is the stimulation of the development of all aspects of the future educator's personality and their professional self-awareness. This occurs through the gradual acquisition of research experience as a factor in professional self-realization during the training process, and through a deep understanding of research methods, which requires organizers of such activities to engage in continuous reflection on their own scientific competence.

The third feature lies in the creation by future professionals of original research outputs, the achievement of positive end results in solving professional problems based on their own research findings, and the transition from unconscious to conscious knowledge. This is the stage of elevation, creative imagination, the maturing of ideas, inspired creative breakthroughs and the emergence of productive scientific concepts in the form of hypotheses, research projects, modeling, and even formative experiments.

The identified and scientifically grounded features formed the basis for the staged organization of students' exploratory work, the implementation of meaningful acmeological activities, and research related to the development of innovative competence in future educator-researchers.

Considering the specifics of students' future professional activity, we see it as promising to integrate a professional-pedagogical and research-oriented focus into the study of all professionally oriented disciplines. This approach enables the systematic engagement of future educators in research activities, equipping them with the knowledge and skills necessary to conduct professional research and prepare findings for implementation in the practice of preschools and schools.

Experimental findings show that the same factors can influence the motivation and interest in research work differently depending on the context in which the activity is introduced. A student's concrete interest or desire to engage in research depends on the degree of subjective significance and cognitive appeal of the activity.

Scholars from various fields and conceptual approaches to organizing research activity unanimously agree on the necessity of building the pedagogical process in higher education on the foundation of stimulating students' cognitive and research needs, and reinforcing them as a source of satisfaction derived from the process of inquiry and discovery of engaging facts. The best fit for this purpose is the long-established problem-based learning method, although it is not always possible to apply it in its «pure» form. Nonetheless, classroom sessions can serve as a starting point for defining a research position.

We began implementing the experimental learning by mastering the leading ideas, concepts, and internal connections between the sciences that had previously been studied by the students, while also addressing the personal meanings they attached to them and their understanding of the value aspects of exploratory and research activities. In doing so, we took into account the motivating role of motives in learning and professional activity, as well as the dependence of the results on the specific nature of these motives. Their significance lies in the fact that they can change the dynamics, intensity, activation, and organization of activity, leading to changes in goal-setting processes and the relationship between actions.

During the lessons, all students were involved in independent analysis and substantiating their views; they were encouraged to search for and select the necessary information from one or several sources, process it, and attempt to learn how to record information in writing using various types of notes (plan, outline, essay, report, annotation, etc.). Analytical comparison of data from different literary sources was used to provide deeper insight into the problem and to design possible solutions. Joint discussions were held using techniques of cooperation, mutual assistance, and peer assessment in the course of activity. The results were presented, and the best student works were prepared for publication.

Thus, even at the first (orientation-research) stage of organizing the experimental work a system of exploratory and research tasks based on the requirements of the future pedagogical profession was introduced.

For this purpose, we suggested becoming familiar with a fragment of a monograph or a scientific article in which all stages of inquiry and reasoning are thoroughly presented. However, for the development of one's own research skills and abilities, public engagement is very important – that is, the process of reflection should take place out loud. Therefore, in our opinion, the best way to «launch» research activity is through group discussion of a particular situation, debate, and comparison of different viewpoints.

Therefore, returning to the issue of translating scientific experience into the educational process,

it becomes clear that the only reliable way to bring a future specialist closer to productive pedagogical activity in the early years of study is through *the development of an informational need and cognitive interest in pedagogical science, fostered through active pedagogical thinking and the exploration of the genesis of fundamental pedagogical problems.*

In an effort to maintain future educators' interest in unlocking their own scientific potential at an adequate level, we created a favorable emotional and psychological atmosphere during classes, taking into account the emotional well-being of each individual. To ensure that every first- and second-year student felt comfortable in class, achieved maximum success, and enjoyed collaborative activities with the instructor and their peers, the goals and motives of the activity were clearly defined («We really need this because...»; «I have to achieve this because...»). We sought to give meaningful value to all subject-related actions of the future educator by selecting pedagogical influences and technologies that contributed to a positive emotional and psychological climate.

The effectiveness of stimulating interest in research activities was ensured by employing a multi-paradigmatic approach to pedagogical issues during lectures and practical classes, coexisting viewpoints, and evaluating students' heuristic abilities. A holistic understanding of the prospects and current state of psychological and pedagogical science and practice enabled students to develop their own methodological guidelines and positions regarding their future professional life.

The outlined approaches to preparing future educators at the orientation and research stage of the experimental study encouraged the search for scientific methods to identify factors that facilitate and accelerate students' acquisition of innovative behavior experience, as well as conducting joint research using techniques of cooperation, mutual assistance, and mutual control during research activities. At the same time, ensuring a learner-centered approach within the established groups may be supported by didactically targeted pedagogical assistance to future educators, providing preventive and timely measured help in solving their individual problems related to successful progress in learning, communication, and self-determination.

Therefore, early recognition of this personal phenomenon is necessary, as well as consistent and highly qualified pedagogical support that takes into account all external and internal circumstances. This concerns the balance and reasonable proportionality of pedagogical requirements, aspirations, and prevailing tendencies, as well as an age-appropriate educational strategy for students.

The first stage of higher education is quite important for a future educator. First-year students, due to professional self-determination, experience rapid

development in worldview and a generalized form of self-awareness, striving to view themselves from the perspective of social values and to build a life perspective. Each first-year student—and even a second-year student (regardless of what is said about their independence and social maturity)—we believe, requires directed pedagogical influence to develop an appropriate behavioral scenario and personal maturity.

In the initial classes of the experimental groups, we formulated pedagogical tasks that were quite manageable. At first, we taught future educators to orient themselves in performing *descriptive tasks*. Students were given the task of providing a detailed description of a certain pedagogical object, phenomenon, or person, under the condition that no one had previously done so. For example, if a student writes a biographical work, it has no research value if a similar description already exists. In such a case, if the student is interested in the personality of the person being studied, they may attempt to create a comparative or generalizing work, contrasting different views, searching for new facts, new documents, and new evidence related to this biography. Alternatively, a newly written biography may reinterpret well-known information. In other words, a student's description may be entirely new, comparative, or expand upon an existing description, clarify it, or reveal contradictions within it.

For reflection, exploratory research tasks were proposed within the framework of such disciplines from the cycle of professional and practical training as «Pedagogy», «History of Pedagogy», and «Introduction to the Teaching Profession». For this purpose, practical classes included tasks of a certain level of complexity (both reproductive and productive), taking into account the degree of independence in their execution. Such tasks corresponded to the features reflecting the fundamental requirements of the concept of professional training for future educators: engaging students in organized, professionally oriented educational activities; and enabling students to master modern knowledge from the cycles of general and professional training.

The system of professionally oriented exploratory research tasks was intended to influence the development of professionally significant qualities in future educators, which was also carried out through methods of scientific pedagogical research. Here are some examples of their targeted formative impact:

- professional motivation was ensured by the interconnection of tasks; the problem situations they addressed gradually became more complex, taking into account the level of research skills of future educators;

- mastery of self-control, mutual control, and group control in the educational process, along with self-assessment of effectiveness;

- repeated engagement with each task across different types of classes in order to improve its content and structure, as well as refine the methodology of its application, ensured the formation of a conscious attitude toward didactic material and learning; inclusion of interesting real-life situations in the content of tasks: such aspects of the material stimulated interest in its scientific comprehension, activated intellectual activity, and strengthened motivation for research work.

This pedagogical process can be illustrated through the example of applying exploratory research tasks in the study of the discipline «Pedagogy». For instance, in a practical class on the topic «Methodological Foundations of Pedagogy as a Science», the instructor used the following types of tasks.

Task № 1. You accidentally overhear a conversation in which a student tells their friends that the discipline «Introduction to the Teaching Profession» will be of no use to them in their future professional activity. Prove the importance of this discipline for teacher training.

Task № 2. Reflection (from Late Latin *reflexio* – «turning back») is the ability to repeatedly return to the starting point of one's actions and thoughts, to take the position of an external observer, and to reflect on what you are doing and how you are learning (including self-awareness).

Analyze your own activity in the process of studying this topic:

1. What interested you the most? Why?
2. Which scientific concepts or facts were easiest for you to remember?
3. Did you experience any difficulties during the explanation of new material? What were the reasons for these difficulties?

All the proposed tasks required a research-oriented approach to solving them, with a mandatory analysis of the obtained results, assessment of the situation, and forecasting in accordance with future actions.

The continuation of pedagogical support took place during the study of disciplines within the professional and practical training cycles in seminar classes. Their main purpose was to ensure a certain synthesis of literature studied by future teachers, relate it to lecture material, and foster the development of creative professional thinking, cognitive motivation, and professional use of knowledge in learning conditions. As is known, seminars consist of two interrelated components: the student's independent study of the program material and the discussion of the results of cognitive activity in class. They teach students to work independently, develop skills in working with literature, stimulate interest in the subject, teach how to argue an answer, and help connect theory with practice. The primary goal of this type of class is not so much to check knowledge as to develop independent

thinking, the ability to defend one's position, and to engage in discussion. Given the importance of this type of activity, we tried to involve future educators in the most diverse research work possible.

The most challenging tasks for students turned out to be those related to *finding arguments to prove a fact, law, or formula*. Such work is most often necessary to prove seemingly obvious things, to confirm models and regularities that work in practice but lack strict theoretical justification. In this case, the problem is already outlined, and the tasks are practically set – they just need to be solved. This is quite complex work that requires scientific intuition based on knowledge in the field, as well as large-scale thinking, since the argument being sought may have a systemic (multi-component and complex) or indirect (mediated) nature.

Answers to the questions help students realize their own role in solving professional tasks and *encourage them to engage in active intellectual cooperation*, which should take place tactfully, without unnecessary coercion, thereby preparing future educators for more complex forms of collaboration.

Great attention is paid to students' independent work while studying the course «History of Pedagogy». For each topic, a series of interesting research tasks was offered¹.

1. Compare approaches to education in the philosophical teachings of Ancient Greece (choose from: Democritus, Socrates, Plato, Aristotle). What do you see as the reasons for their polar differences? Create a comparative table.

2. Analyze the ethnographic activities of O. Dukhnovych. Do you agree with all of his approaches? Which ones and why?

3. Describe John Locke's empiricist-sensualist concept of education. What elements of this concept have been inherited by modern education?

4. Create and analyze a comparative table of the requirements for teachers formulated by M. Quintilian and V. Sukhomlynsky. What significant differences did you find?

5. Write an extended annotation of J. A. Comenius's book «The Great Didactic».

6. Prepare an essay on the topic: «Waldorf Free School: Pros and Cons».

The discussions following these tasks were always lively, and students themselves suggested introducing the preparation of presentations using Microsoft PowerPoint, Canva, and other tools as a form of independent work. The best student projects were later used during classes in the courses «Pedagogy», «History of Pedagogy», and «Introduction to the Teaching Profession».

The research-oriented nature of educational and pedagogical activities as an important condition for the development of a student-teacher acquires special significance. In almost every class in the

above-mentioned courses, strategies for *deepening knowledge* were applied (selection of additional literature; ability to observe and analyze phenomena; summarizing observations while identifying the most important elements, etc.); *intellectual enrichment* (integration of acquired knowledge and skills into practice; use of interdisciplinary connections with psychology, sociology, philosophy, and cultural studies, based on the joy of collaborative learning and communication); and a *multilevel approach* (a «step-by-step» complication of the content of future teachers' research activities by narrowing or expanding the «information field» of research tasks).

Thus, the first step in engaging future educators in research work involved the implementation of the following tasks:

- 1) developing a positive attitude among students toward the selection of research tasks (explaining their content and stimulating the need to choose them);

- 2) encouraging academic achievements of future educators;

- 3) teaching students to independently plan their activities and achieve set goals, developing basic research and cognitive skills, and providing algorithms for initial actions;

- 4) forming a research culture and familiarizing students with the specifics of a teacher-researcher's professional activity.

Given the targeted nature of pedagogical support for future educators, it should be noted that this contributed to an understanding of cause-and-effect relationships in the educational material, justification of their positions, the development of their scientific potential, and the acquisition of skills in comparing, analyzing, and generalizing material through the use of cooperation, mutual assistance, and peer review techniques during research activities.

The personalization and dialogization of the educational process in higher education institutions require significant deepening and expansion of students' knowledge and skills in scientific communication, as well as gaining experience in information exchange. The experience of implementing dialogic-discussion technologies of a professional orientation transforms the educational process into co-learning and mutual learning, where the future teacher gains the opportunity to express and realize their individual and personal standpoint.

We attach great importance to scientific discussions in the preparation of a teacher-researcher. In our case, acquiring experience in conducting dialogue at this stage took place through the development of a system of practical classes called «Scientific Communication Dialogue Training» for first- and second-year students. Each session was designed for one class period (1 hour 20 minutes). The initial sessions focused on the following objec-

tives: familiarization with the basic rules for conducting dialogue; development of students' communicative skills, empathy, and tolerance; formation of self-awareness and self-organization of future educators through mastering the features of scientific dialogue; and practicing practical dialogue skills. During the execution of communicative exercises, students developed automatic skills and increased awareness of performing actions in a specific sequence.

Conclusions and Recommendations. Thus, based on the specifics of the goals and objectives of the orientation and research stage of experimental training, it was intended to create an innovative psychological environment aimed at developing future educators' need to engage in research activities; forming and consolidating their knowledge about pedagogical science; fostering an understanding of the professional significance of research work; and realizing the role and importance of solving research tasks in a teacher's professional activity.

Therefore, the development of a strategy for pedagogical support during the orientation and research stage of organizing research activities for future educators was expected to primarily influence the development of their specific personal qualities and the adoption of appropriate scientific and pedagogical positions.

In summary, research activity is an important component of the professional training of future educators and is a key factor in shaping their readiness for innovative activity, ensuring the development of critical thinking, analytical culture, scientific reflection, and the ability to make well-founded professional decisions. Our analysis revealed that the effective organization of research activity among future educators requires systemic pedagogical support, integration of research components into the structure of academic disciplines, the use of active and interactive learning methods, and the creation of scientific inquiry situations. The conducted empirical study made it possible to determine that pedagogical support for research activities is critically important for developing motivation for research work, forming a research culture, and fostering independent knowledge acquisition. The main barriers reducing the effectiveness of students' research activities include fragmented methodological support, insufficient development of methodological culture, and the lack of an individualized approach.

Prospects for further research include exploring the development of future educators' creative potential through research activities in the context of professional training.

Сущенко Л. О., Зубцова Ю. Є., Сиваш С. В. Дослідницька діяльність як механізм розвитку інноваційного потенціалу майбутніх педагогів у професійній підготовці

У статті розглядається дослідницька діяльність як один із ключових механізмів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Дослідницька діяльність майбутнього педагога розглядається як чинник інтелектуального зростання, що сприяє формуванню цілісного професійного мислення, готовності до інноваційної діяльності та створення нових освітніх продуктів.

Доведено, що науково-дослідна діяльність педагогів на сучасному етапі виступає не лише інструментом професійного самовдосконалення, а й ключовим чинником модернізації змісту освіти, розроблення інноваційних педагогічних технологій, забезпечення якості освітнього процесу.

Визначено пріоритетні особливості педагогічного супроводу поетапної організації професійно спрямованої науково-дослідної роботи майбутніх фахівців, зокрема: збереження цілісної сукупності усіх визначених і науково обґрунтованих етапів як складного цілого, пов'язаного з оновленням майбутньої професійної діяльності та забезпечення глибокого усвідомлення майбутніми фахівцями науково-дослідної роботи як цінності; стимулювання розвитку усіх сфер особистості майбутнього педагога, його професійної самосвідомості за рахунок поступового набуття досвіду науково-дослідної роботи як чинника його професійної самореалізації у процесі фахової підготовки. Визначені й науково обґрунтовані особливості було покладено в основу побудови поетапного процесу організації пошукової роботи студентів, проведення змістовних акмеологічних заходів і досліджень, пов'язаних з розвитком інноваційної компетентності майбутніх педагогів-дослідників. Окреслено зміст і функції педагогічного супроводу як цілісного процесу стимулювання, мотивації, методичного та консультативного забезпечення науково-дослідної роботи здобувачів освіти.

Зроблено висновок, що впровадження дослідницької діяльності як складової професійної підготовки вимагає системного підходу до її організації та методичного забезпечення. Акцентовується, що дослідницька діяльність не лише розвиває інноваційний потенціал майбутнього педагога, а й забезпечує його конкурентоспроможність на ринку праці, професійну мобільність та здатність до безперервного саморозвитку.

Ключові слова: науково-дослідна робота, методи педагогічного дослідження, дослідницька діяльність, майбутній педагог, інноваційний потенціал, професійний саморозвиток, інноваційна парадигма професійної підготовки.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 37.013.3:159.9

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.28>

Т. М. Цегельник

доктор філософії, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

О. Ф. Станіченко

доктор філософії,
викладач кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Ю. В. Силенко

старший викладач кафедри мультимедійного дизайну
Київського національного університету технологій та дизайну

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз феномену соціально-психологічної компетентності та особливостей її формування у майбутніх фахівців спеціальної освіти в контексті професійної підготовки у ЗВО, що і зумовлено метою дослідження. Використано такі методи дослідження: аналіз, синтез та порівняння; класифікація та систематизація. Результати дослідження. Обґрунтовано, що соціально-психологічна компетентність у структурі професійної підготовки фахівців спеціальної освіти постає як багатокomпонентне утворення, що поєднує знання, цінності, уміння та рефлексивні здібності. Кожен із виокремлених компонентів має взаємо доповнювальний характер: когнітивна база забезпечує науково-практичну підготовку, емоційно-ціннісний вимір формує гуманістичні орієнтири, комунікативний сприяє ефективній взаємодії, регулятивно-поведінковий дозволяє адаптуватися до складних професійних умов, а рефлексивний відкриває можливості для постійного самовдосконалення. У комплексі ці елементи створюють підґрунтя для формування готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що визначає не лише професійну, але й особистісну зрілість спеціаліста. Встановлено, що сучасні освітні технології та методики виступають важливим інструментом у формуванні соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти. Їхнє поєднання дозволяє забезпечити комплексний розвиток когнітивних, емоційно-ціннісних, комунікативних і рефлексивних умінь студентів. При цьому інтерактивні та емоційно орієнтовані методики акцентують увагу на міжособистісній взаємодії, ІКТ розширюють освітній простір і гнучкість навчання, проєктні методики формують практичну готовність до професійної діяльності, а рефлексивні – забезпечують неперервність особистісного та професійного зростання. Отже, саме інтеграція цих технологій в освітній процес є ключем до якісної підготовки фахівців, здатних ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Перспективами подальших розвідок визначається у вивченні пошуку ефективних методів інтеграції теоретичної та практичної підготовки в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентність, формування компетентності у майбутніх фахівців, соціально-психологічна компетентність, спеціальна освіта, освітні технології, інтеграція теорії та практики, інклюзивне середовище, освітнє середовище.

Постановка завдання. У контексті компетентнісного підходу та трансформації сучасної вищої освіти набуває проблема формування комплексних професійно значущих характеристик особистості майбутнього фахівця, зокрема й тих, що забезпечують ефективну взаємодію з іншими особами в умовах інклюзивного освітнього простору. Однією із таких компетентностей виступає соціально-психологічна, що є інтегративним утворенням, що об'єднує знання, уміння, навички, емоційну зрілість, соціальну чутливість та здатність

до конструктивної співпраці. Актуальність дослідження обумовлена низкою чинників, зокрема, по-перше, соціальним замовленням на фахівців із високим рівнем міжособистісної компетентності, що обумовлено зростанням значущості інклюзивної освіти, посилення уваги до психоемоційного клімату в освітньому середовищі; по-друге, необхідністю модернізації освітнього процесу у ЗВО з орієнтацією на компетентнісні результати, що обумовлює цілеспрямоване упровадження ефективних інноваційних технологій, форм, методів;

по-третє, наявністю запиту на гуманізацію освітнього середовища, розвитку емоційного інтелекту, навичок конструктивної комунікації, саморегуляції, емпатії тощо.

Аналіз останніх публікацій та досліджень показує зростаючий інтерес до проблематики формування соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальності освіти серед науковців та дослідників, що обумовлено підвищеними вимогами до професійної підготовки фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища. Так, у праці І. Бужини та Т. Могілатенко (2025) [1, с. 37–41] зазначається, що соціально-психологічна компетентність є інтегрованим утворенням, що охоплює емоційну стабільність, емпатію, комунікативну гнучкість, здатність до командної взаємодії та вирішення конфліктів. Подібні висновки підтверджуються у роботі. У роботі Ю. Галайко (2022) [2, с. 145–150] аналізуються теоретико-методологічні основи інноваційних технологій (тренінги, проблемне навчання, моделювання), що сприяють формуванню соціально-психологічної компетентності. Автором наголошується на ключовій ролі особистісно орієнтованого, діяльнісного та аксіологічного підходів. Зокрема, у дослідженні О. Мартинчук (2018) [3] висвітлюються практичні аспекти цих підходів, де підготовка до інклюзивного навчання розглядається як базовий компонент професійної готовності фахівця. Це підтверджується також й у інших її працях [4, с. 87–103]. С. Михальська, О. Помирляну [5] аналізують особливості дослідницької діяльності як такого засобу формування соціальних навичок. Особлива увага приділяється упровадженню тренінгових (Л. Нічуговська, Л. Ніколенко, В. Липа [6, с. 37–43]) та SMART-технологій (Г. Захарова, Л. Старікова, Ю. Силенко (2025) [7, с. 127–130]), які сприяють розвитку емоційного інтелекту й професійного самовираження. С. Березка [8, с. 13–20] приділяє увагу розвитку саме емоційного інтелекту, виділяючи його як фундамент емоційно-ціннісного компонента соціально-психологічної компетентності. У роботі О. Самойленко, О. Міршук, Ю. Силенко (2023) [9, с. 83–89] наголошується роль рефлексивності у підвищенні педагогічної майстерності майбутніх фахівців, зокрема описується система упровадження багатоаспектного підходу, що базується на синергії освітніх та позаосвітніх факторів. Як наголошується авторами, важливими етапами є мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний, а індивідуальний підхід – є провідним (У. Sylenko (2024) [10, с. 68–76]). У дослідженні О. Таран, А. Лахно [11, с. 105–112] та Н. Ming [12] піднімаються питання професійної ідентичності й мотиваційної складової соціально-психологічної компетентності, де підкреслено вагомість формування внутрішньої готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Аспекти

командної взаємодії та вагомість комунікативної компетентності детально розкривається у публікаціях О. Гаяш [13, с. 91–96], яка наголошує на потребі у розвитку гнучких соціальних навичок та навичок лідерства. Окрім цього, С. Чупахіна та ін. [14, с. 159–167] уточнюють компоненти соціально-психологічної компетентності, де виділяють емпатію, здатність до спільної професійної діяльності, стабільність емоційних реакцій. А. Karpiienko [15, с. 4400–4405] також до зазначених компонентів виділяє й соціальний запит до рівня професійної компетентності, що спрямовує формування соціально-психологічної компетентності. М. Кононова (2019) [16, с. 83–87] ключовими критеріями професійного розвитку майбутніх фахівців спеціальної освіти виділяє – емоційна стабільність, самооцінка, готовність до співпраці. Авторка ці критерії відносить до складових мотиваційно-емоційного блоку соціально-психологічної компетентності. Важливим є і міжнародний досвід. Так, у праці М. Peterson-Ahmad та ін. [17] піднімається питання використання змішаної реальності задля розвитку інклюзивного мислення, що може бути адаптованим й для українських закладів освіти.

Отже, ґрунтовний аналіз сучасної літератури показує, що соціально-психологічна компетентність знаходиться на перетині соціальних, психологічних, педагогічних та інформаційно-комунікативних чинників. Відповідно, ефективне формування її потребує цілісного підходу, що включає мотиваційні, емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти, а також вимагає упровадження сучасних освітніх технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Мета дослідження – здійснити теоретико-методологічний аналіз феномену соціально-психологічної компетентності та особливостей її формування у майбутніх фахівців спеціальної освіти в контексті професійної підготовки у ЗВО.

Цілями дослідження визначено: 1) проаналізувати наукові підходи до трактування змісту поняття «соціально-психологічна компетентність» у вітчизняному та закордонному науковому доробку; 2) визначити основні компоненти соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти; 3) визначити роль соціально-психологічної компетентності у структурі професійної підготовки фахівців спеціальної освіти; 4) виокремити і порівняти сучасні освітні технології та методики, що забезпечують формування соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Методологічною основою дослідження є компетентнісний підхід, що передбачає орієнтацію освітнього процесу на результат у вигляді сформованих інтегральних характеристик особистості – компетентностей. Також дослідження базується на основі особистісно орієнтованого

підходу, що сприяє розкриттю індивідуального потенціалу майбутнього фахівця; аксіологічного підходу, де акцентується увага на ціннісних орієнтаціях у професійній підготовці; соціально-когнітивному підході, що дозволяє розглядати соціально-психологічну компетентність як інтегративний феномен, що інтегрує знання, навички, соціальні установки та поведінкові стратегії.

Методами дослідження є: аналіз, синтез та порівняння задля узагальнення наукових підходів до визначення сутності поняття та структури соціально-психологічної компетентності; класифікація та систематизація задля упорядкування компонентів соціально-психологічної компетентності та технології для її формування.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових підходів до визначення соціально-психологічної компетентності має на меті окреслити не лише теоретичні кордони поняття, а й ті операціональні категорії, які дозволяють його вимірювати та формувати у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти.

У вітчизняній та зарубіжній літературі поняття соціально-психологічної компетентності трактується неоднорідно: від фокусування на наборах знань і навичок до акценту на ціннісно-мотиваційному компоненті і здатності діяти в конкретних соціально-педагогічних ситуаціях (І. Бужина, Т. Могілатенко [1, с. 37–41], Peterson-Ahmad [17] та ін.).

Аналіз існуючих підходів дозволяє уявити соціально-психологічну компетентність як багатоконпонентну якість, що включає когнітивні

(теоретичні знання про розвиток і потреби дітей з особливостями), практичні (професійні вміння й поведінкові стратегії), мотиваційно-ціннісні (ставлення до інклюзії й професійна мотивація) та емоційно-регулятивні (емоційна стійкість, емпатія) компоненти.

Відповідно, вітчизняні дослідження [1; 3; 4; 8] наголошують на ролі тренінгових і практично-орієнтованих технологій підготовки як ключового чинника формування соціально-психологічної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти, тоді як зарубіжні наукові доробки додатково підкреслюють важливість стандартизації компетентнісних результатів та впровадження інноваційних технологій підтримки інклюзії.

У більшості сучасних досліджень підкреслюється, що соціально-психологічна компетентність не є одноелементним утворенням, а складається з комплексу взаємопов'язаних компонентів. Їхня структура залежить від наукової традиції: одні автори виокремлюють 3–4 базові елементи, інші – деталізують до 6–7. Проте, незалежно від кількості, усі вони об'єднуються навколо ключових сфер: знання, практичні уміння, цінності, емоційно-вольові регулятори та комунікаційні навички [4, с. 87–103; 5].

Отже, на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел пропонуємо таку інтегративну структуру соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти (рис. 1).

Отже, така інтегративна структура відображає як традиційні підходи до розуміння компетентності (знання, уміння, цінності), так і сучасні тенденції

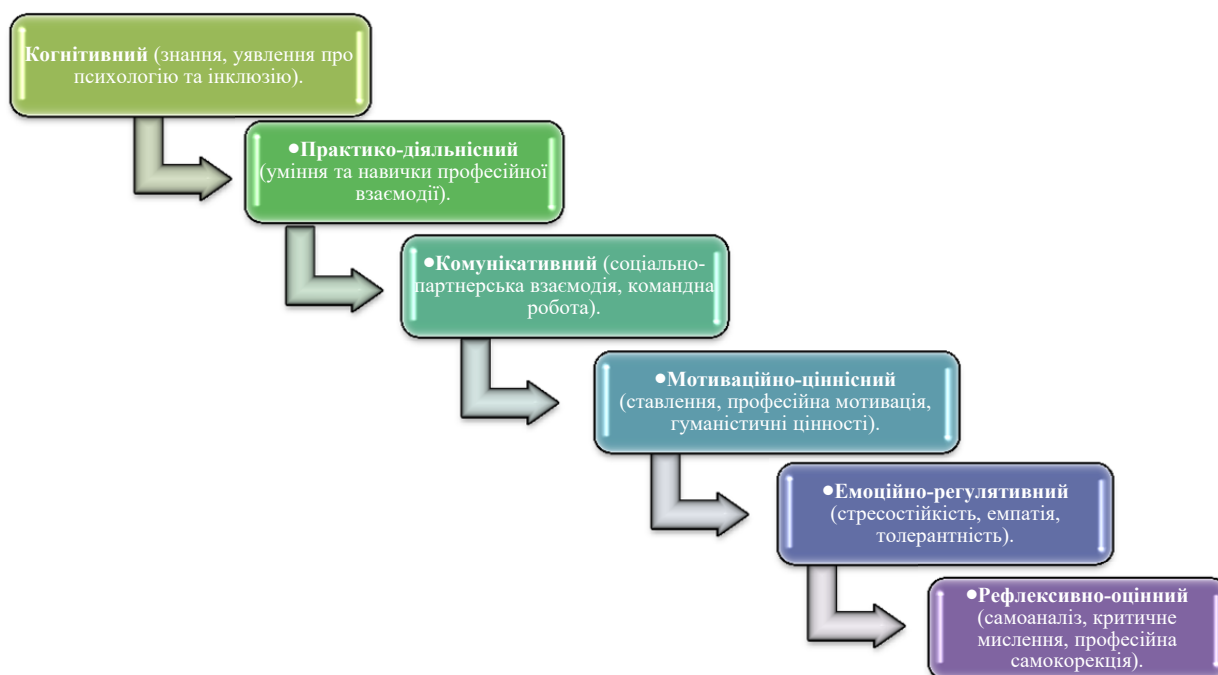


Рис. 1. Інтегративна структура соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти

розвитку освіти, що акцентують увагу на командній взаємодії, емоційному інтелекті та рефлексії.

Визначимо роль основних компонентів на безпосередній вплив на якість професійної підготовки майбутніх фахівців (табл. 1).

Отже, соціально-психологічна компетентність у структурі професійної підготовки фахівців спеціальної освіти постає як багатокомпонентне утворення, що поєднує знання, цінності, уміння та рефлексивні здібності.

Визначення структури та основних компонентів соціально-психологічної компетентності дозволяє перейти до аналізу педагогічних інструментів, які забезпечують її ефективне формування. Адже лише завдяки впровадженню сучасних освітніх технологій і методик майбутні фахівці спеціальної освіти здатні розвивати необхідні когнітивні, емоційні та поведінкові компетентності.

У сучасних умовах цифровізації та гуманізації освіти особливої актуальності набувають технології, орієнтовані на інтерактивність, особистісно-центрований підхід і розвиток рефлексивних умінь студентів. В освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти ефективними є такі групи технологій та методик:

1. Інтерактивні технології навчання (тренінги, ділові ігри, групові дискусії, рольові моделювання), що формують комунікативні навички й соціальну чутливість. Передбачають активну участь студентів, відпрацювання соціальних ролей. Уможливорюється розвиток комунікативних навичок, умінь працювати в групі, толерантності, підвищують мотивацію, забезпечують практичне застосування знань. Однак серед недоліків можна визначити – потребують часу та високої підготовки викладача.

2. Інформаційно-комунікаційні технології (використання Moodle, Zoom, інтерактивних платформ), які забезпечують розвиток цифрової грамотності та інтерактивну взаємодію. Уможливорюється використання цифрового середовища для взаємодії та навчання. Суттєвою перевагою є гнучкість у навчанні, зручність доступу до ресурсів. Однак серед недоліків можна визначити – ризик формального засвоєння без належної інтерактивності.

3. Технології емоційного навчання (методики розвитку емпатії, арт-терапевтичні та психодраматичні вправи), що сприяють формуванню емоційної стійкості та толерантності, спрямовані на розвиток емпатії, емоційної регуляції, прийняття інших. Уможливорюється розвиток емоційно-ціннісного компонента, стресостійкості. Сприяють особистісному зростанню, гармонізації стосунків. Однак серед недоліків можна визначити – можуть потребувати спеціальної підготовки фахівця.

4. Проектні та дослідницькі методики (колективні й індивідуальні освітні проекти, кейс-метод), які дозволяють поєднувати теоретичні знання з практичними умінями. Орієнтовані на практичне застосування знань у вирішенні конкретних завдань. Уможливорюється розвиток критичного мислення, умінь співпрацювати, застосовувати знання. Перевагою є поєднання теорії й практики, формування відповідальності. Однак серед недоліків можна визначити – висока трудомісткість, потреба в ресурсах.

5. Рефлексивно-оцінні технології (портфоліо, самооцінка, взаємооцінка), які забезпечують усвідомленість власної діяльності та розвиток

Таблиця 1

Основні компоненти соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти та їх роль у професійній підготовці

Компонент	Характеристика	Роль у структурі професійної підготовки
Когнітивний	Передбачає систему знань про закономірності соціальної взаємодії, психологічні особливості дітей з ООП, методи їхньої підтримки в інклюзивному середовищі	Забезпечує розуміння особливостей розвитку й потреб дітей з ООП, формує науково обґрунтовану базу для практичної діяльності
Практико-діяльнісний	Характеризує готовність застосовувати знання у професійних ситуаціях	Уможливорює застосування різних методів та форм взаємодії: організація інклюзивного навчання, застосування методик корекційно-розвивальної роботи, використання інтерактивних освітніх технологій тощо
Комунікативний	Охоплює розвиток навичок ефективної міжособистісної взаємодії: з дітьми, їхніми батьками, колегами та мультидисциплінарною командою	Підвищує ефективність взаємодії у міждисциплінарному колективі, забезпечує партнерство з батьками
Мотиваційно-ціннісний	Визначає систему професійних і особистісних орієнтацій майбутнього фахівця: гуманістичні цінності, прийняття різноманітності, готовність працювати в умовах інклюзії, прагнення до професійного розвитку	Сприяє створенню гуманістично орієнтованого освітнього середовища, розвитку позитивних взаємин із дітьми та батьками
Емоційно-регулятивний	Передбачає здатність до самоконтролю, емоційної стійкості, емпатії, толерантності та здатності долати професійні стреси	Допомагає уникати професійного вигорання, формує адаптивні стратегії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами
Рефлексивний	Забезпечує здатність до самопізнання, самооцінки та критичного аналізу власної діяльності	Забезпечує неперервний професійний розвиток, сприяє самовдосконаленню майбутнього фахівця

професійної саморегуляції. Спрямовані на аналіз і оцінювання власної діяльності. Уможлиблюється розвиток рефлексії, саморегуляції, здатності до професійного самовдосконалення. Особливою перевагою є те, що вони підвищують усвідомленість, сприяють безперервному розвитку. Однак серед недоліків можна визначити – можливість суб'єктивності оцінок.

Таким чином, сучасні освітні технології та методики виступають важливим інструментом у формуванні соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти. Їхнє поєднання дозволяє забезпечити комплексний розвиток когнітивних, емоційно-ціннісних, комунікативних і рефлексивних умінь студентів.

Висновки. Соціально-психологічна компетентність майбутніх фахівців спеціальної освіти є багатокomпонентною системою, що охоплює знання, цінності, комунікативні, регулятивні та рефлексивні вміння. Взаємодія цих елементів забезпечує професійну й особистісну зрілість, необхідну для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Сучасні освітні технології виступають ключовим чинником у формуванні цієї компетентності: інтерактивні та емоційно орієнтовані методики розвивають міжособистісну взаємодію, ІКТ розширюють можливості навчання, проєктні методи формують практичні навички, а рефлексивні – сприяють неперервному розвитку. Їхня інтеграція забезпечує комплексну й якісну підготовку майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Перспективами подальших розвідок визнається у вивченні пошуку ефективних методів інтеграції теоретичної та практичної підготовки в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Список використаної літератури:

1. Бужина І., Могілатенко Т. Соціально-психологічна компетентність майбутніх психологів: теоретичні основи та емпіричне дослідження. *Дидактика. Серія «Теорія і методика професійної освіти»*. 2025. № 1. С. 37–41. DOI: <https://doi.org/10.69842/DIDACTICS.2025.1.05>
2. Галайко Ю. А. Теоретико-методологічні засади інноваційних технологій у професійній підготовці фахівців зі спеціальної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. Вип. 2. С. 145–150. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2-145-150>
3. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 430 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24867/1/O_Martychuk_PFSODPDVIS_KSPKIO.pdf (дата звернення: 15.09.2025).
4. Martynchuk O. Investigation of professional-personal readiness of future special teachers for inclusive education. Social inclusion in the Special Education. *Student-Teacher-Environment. Siedlce : Wydawnictwo Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach*, 2018. P. 87–103. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25035/1/O_Martynchuk_IOPPROFSTFIE_KSPKIO.pdf (дата звернення: 15.09.2025).
5. Михальська С., Помирляну О. Дослідницька діяльність як засіб формування соціальних навичок майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія «Професійна освіта»*. 2025. Вип. 1(12). DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-8>
6. Нічуговська Л., Ніколенко Л., Липа В. Підготовка майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в сфері спеціальної освіти: можливості тренінгових технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. 4. С. 37–43. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2021-4-37-43>
7. Захарова Г., Старікова Л., Силенко Ю. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами SMART технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2025. № 80. С. 127–130. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.26>
8. Березка С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2021. Вип. 14(59). С. 13–20. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\).02](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59).02)
9. Самойленко О. А., Міршук О. Є., Силенко Ю. В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору ЗВО. *Молодь і ринок*. 2023. № 5(213). С. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838>
10. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. 2024. № 10(1). P. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>
11. Таран О. П., Лахно А. О. Мотиваційний компонент психологічної готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до навчання дітей з аутизмом. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 47. С. 105–112. DOI: <https://doi.org/10.32843/26636085/2022/47.20>
12. Ming H. Status, influencing factors and paths on professional identity of special education teachers. *International Journal of Inclusive Education*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2318614>

13. Гаяш О. Готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної взаємодії як виду партнерських відносин в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». Спеціальна та інклюзивна освіта в Україні*. 2023. № 2. С. 91–96. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-3605.23.2.12>
14. Чупахіна С. В., Потапчук Т. В., Лякішева А. В. Підготовка майбутніх учителів-логопедів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 1. С. 159–167. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.23>
15. Kapliienko A. Readiness of future speech therapists for team interaction in the context of inclusion. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8, № 10. P. 4400–4405. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081006>
16. Кононова М. Критерії та показники професійного розвитку майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Педагогічні науки*. 2019. № 713. С. 83–87. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.73.180972>
17. Peterson-Ahmad M. B., Keeley R., Frazier A. Using mixed reality to support inclusive teaching strategies in general and special education preparation programs. *Social Sciences*. 2023. Vol. 12. P. 596. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci12110596>

Tsehelnyk T., Stanichenko O., Sylenko Yu. Features Of The Formation Of Socio-Psychological Competence In Future Specialists In Special Education

The article presents a theoretical and methodological analysis of the phenomenon of socio-psychological competence and the features of its formation among future specialists in special education within the context of professional training at higher education institutions, which is determined by the research objective. The study employed the following research methods: analysis, synthesis, comparison, classification, and systematization. Research results. It is substantiated that socio-psychological competence, within the structure of professional training for specialists in special education, represents a multi-component construct combining knowledge, values, skills, and reflexive abilities. Each of the identified components has a complementary nature: the cognitive base ensures scientific and practical training; the emotional-value dimension forms humanistic orientations; the communicative component promotes effective interaction; the regulatory-behavioral component enables adaptation to complex professional conditions; and the reflexive component provides opportunities for continuous self-improvement. Together, these elements create a foundation for preparing future specialists to work with children with special educational needs, which determines not only their professional but also personal maturity. It is established that modern educational technologies and methods are important instruments in the development of socio-psychological competence among future specialists in special education. Their integration allows for comprehensive development of students' cognitive, emotional-value, communicative, and reflexive skills. In this context, interactive and emotionally oriented methods emphasize interpersonal interaction, ICT expands the educational space and learning flexibility, project-based methods foster practical readiness for professional activity, and reflexive methods ensure continuity of personal and professional growth. Therefore, the integration of these technologies into the educational process is key to high-quality training of specialists capable of effectively working with children with special educational needs. Further research prospects lie in exploring effective methods of integrating theoretical and practical training within an inclusive educational environment.

Key words: professional training, competence, competence development of future specialists, socio-psychological competence, special education, educational technologies, integration of theory and practice, inclusive environment, educational environment.

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

М. В. Чернявська

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

СТАНОВЛЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему становлення інноваційної компетентності майбутніх вихователів у контексті трансформацій дошкільної освіти. Обґрунтовано актуальність цього феномену у зв'язку зі стрімкою цифровізацією, зростанням вимог до якості освітнього процесу та необхідністю підготовки педагогів, здатних ефективно діяти в умовах швидких соціальних і технологічних змін. Визначено, що інноваційна компетентність майбутнього вихователя має багатокомпонентну структуру, яка поєднує когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційний та рефлексивний складники. У статті проаналізовано теоретичні напрацювання українських науковців, які висвітлюють аспекти інноваційної діяльності педагога, а також окреслено недостатню увагу до специфіки професійної підготовки саме вихователів закладів дошкільної освіти.

Розкрито механізми формування інноваційної компетентності у процесі навчання: засвоєння теоретичних знань під час вивчення педагогічних і психологічних дисциплін; розвиток практичних умінь у межах педагогічної практики, де студенти застосовують інтерактивні методики, елементи STEM-освіти, технології проєктної діяльності; формування мотиваційної готовності через залучення до дискусій, наукових гуртків і конкурсів; удосконалення рефлексивних умінь завдяки використанню портфоліо та самоаналізу результатів роботи. Наголошено, що формування інноваційної компетентності майбутніх вихователів є можливим лише за умови комплексної організації освітнього процесу, який поєднує знання, практику, мотивацію та критичне осмислення педагогічної діяльності.

Окрему увагу приділено педагогічним вимогам формування інноваційної компетентності: оновлення змісту освітніх програм, практикоорієнтований підхід, створення мотиваційного середовища, застосування сучасних цифрових інструментів та інтерактивних технологій навчання. Визначено перспективи розвитку системи професійної підготовки вихователів: розширення цифрового навчання, інтеграція міждисциплінарних підходів, міжнародна співпраця та індивідуалізація освітніх траєкторій студентів.

Зроблено висновок, що інноваційна компетентність є ключовою характеристикою сучасного вихователя, яка забезпечує його професійну гнучкість, здатність до творчого пошуку та готовність до впровадження нових освітніх практик у роботі з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: інноваційна компетентність, майбутні вихователі, дошкільна освіта, педагогічні умови, інноваційні технології, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та світі визначають необхідність переорієнтації педагогічної діяльності на інноваційні підходи, які забезпечують не лише якісне засвоєння знань, а й розвиток особистості дитини. Дошкільна освіта, як початкова ланка освітньої системи, виконує ключову функцію у формуванні базових умінь, ціннісних орієнтацій і соціальних навичок. У цьому контексті роль вихователя набуває особливого значення, оскільки саме він створює умови для гармонійного розвитку та успішної соціалізації дошкільників.

У сучасних умовах стрімкої цифровізації та глобалізації освітній процес у закладах дошкільної освіти дедалі більше потребує застосування інноваційних технологій, що відповідають запитам суспільства та освітнім потребам дітей нового покоління. Проте на практиці нерідко спостерігається розрив між проголошеними

завданнями модернізації освіти та реальним станом підготовки педагогічних кадрів. Значна частина майбутніх вихователів має обмежений досвід використання інноваційних технологій, що знижує ефективність освітньо-виховного процесу та ускладнює реалізацію компетентнісного підходу.

Особливої актуальності набуває проблема становлення інноваційної компетентності майбутніх вихователів як інтегральної характеристики, що охоплює здатність до творчого застосування педагогічних технологій, готовність до впровадження нових методик, володіння цифровими інструментами та прагнення до професійного саморозвитку. Від рівня сформованості цієї компетентності залежить якість педагогічної діяльності у закладах дошкільної освіти, ефективність розвитку дітей дошкільного віку та їхня підготовленість до подальшого навчання.

Таким чином, існує об'єктивна суперечність між високими вимогами до професійної діяльності вихователя в умовах освітніх змін та недостатнім рівнем готовності випускників закладів вищої освіти до інноваційної діяльності. Подолання цієї суперечності потребує цілеспрямованого наукового пошуку, визначення оптимальних шляхів і педагогічних умов формування інноваційної компетентності майбутніх вихователів у контексті сучасних трансформацій дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування інноваційної компетентності педагогів загалом і вихователів закладів дошкільної освіти зокрема активно досліджується у сучасній науковій літературі. Вітчизняні вчені розглядають її у різних аспектах: психологічному, дидактичному, професійно-практичному. Зокрема, у працях Н. Гавриш, Г. Беленької, О. Кононко, К. Крутій, Т. Поніманської та ін. акцентується увага на необхідності підготовки вихователів, здатних впроваджувати нові педагогічні технології та створювати сприятливе освітнє середовище для розвитку дошкільників.

Важливий внесок у розробку проблеми зробили дослідники Н. Гуданич, С. Доценко, В. Кошель, О. Кудрявцева, О. Листопад, І. Мардарова, Т. Постоян, Л. Ребуха, М. Савченкова, Н. Юрченко, які підкреслюють, що становлення інноваційної компетентності є складовою професійного розвитку педагога і вимагає інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю. Сучасні наукові праці наголошують на важливості формування в майбутніх вихователів умінь використовувати інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні методи навчання та інноваційні виховні стратегії.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених вивченню інноваційної діяльності педагога, проблема становлення інноваційної компетентності майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти залишається відкритою для подальшого наукового пошуку. Більшість досліджень зосереджується на загальнопедагогічних аспектах упровадження інновацій, тоді як специфіка професійної підготовки вихователів дошкільних закладів потребує більш детального аналізу. Це зумовлює необхідність уточнення педагогічних умов, методичних підходів та практичних механізмів, які забезпечують формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців, здатних ефективно діяти в умовах сучасних трансформацій дошкільної освіти.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад та визначення педагогічних умов, що сприяють становленню інноваційної компетентності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки, а також окреслення можливостей використання інноваційних технологій у системі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах реформування освіти та зростання вимог до професійної діяльності педагога поняття «інноваційна компетентність» набуває особливого значення. Вона розглядається не лише як сукупність умінь і навичок, а як інтегральна характеристика особистості, що визначає здатність педагога адекватно реагувати на виклики часу, впроваджувати нові педагогічні ідеї та творчо організовувати освітній процес.

Інноваційна компетентність сучасного вихователя у сфері дошкільної освіти тісно пов'язана з його готовністю до постійного професійного вдосконалення та відкритістю до нововведень. Вона проявляється у вмінні критично оцінювати педагогічні практики, відмовлятися від застарілих методів і шукати більш ефективні рішення, що відповідають індивідуальним потребам дитини. У цьому сенсі інноваційна компетентність стає показником професійної гнучкості та мобільності вихователя.

Важливо наголосити, що інноваційність не зводиться лише до використання сучасних технологічних засобів чи методик. Вона передбачає здатність педагога бачити освітній процес у новому вимірі, формувати у дітей позитивний досвід пізнання світу та розвивати їхню творчість. Інноваційно компетентний вихователь – це педагог, який уміє поєднувати традиційні підходи з новими моделями навчання та виховання, створюючи умови для гармонійного розвитку дошкільника [2, с. 44].

Таким чином, інноваційна компетентність постає як ключова професійна характеристика, що визначає успішність діяльності сучасного вихователя. Логічним продовженням цього твердження є усвідомлення того, що формування такої компетентності неможливе без належного освітнього середовища, яке відповідає сучасним викликам і тенденціям. Саме тому постає необхідність детальніше розглянути актуальність упровадження інновацій у систему дошкільної освіти, адже саме цей освітній рівень формує фундамент для подальшого розвитку дитини.

Дошкільна освіта є базовою ланкою освітньої системи, оскільки саме на цьому етапі закладаються основи особистісного розвитку дитини, її соціалізації та пізнавальної активності. Вихователь у закладі дошкільної освіти виконує не лише роль наставника, а й організатора життєвого простору дитини, від якого залежить гармонійність розвитку, здатність до самовираження та формування первинних навичок взаємодії з навколишнім світом. У таких умовах використання інноваційних підходів стає не просто бажаним, а необхідним елементом педагогічної діяльності.

Актуальність впровадження інновацій у дошкільній освіті зумовлена низкою чинників. По-перше, сучасні діти з раннього віку опиня-

ються у цифровому середовищі, що формує нові когнітивні стилі, способи сприйняття інформації та інтереси. Це вимагає від вихователів використання методів і засобів, які відповідають світоглядним і комунікативним особливостям покоління, що зростає. По-друге, суспільство висуває до системи освіти нові вимоги: підготувати дитину не лише до школи, а й до життя у світі, де ключовими стають навички критичного мислення, креативності, комунікації та співпраці.

Використання інноваційних технологій у дошкільній освіті дозволяє забезпечити якісно новий рівень освітнього процесу. Зокрема, йдеться про застосування інформаційно-комунікаційних засобів (інтерактивні панелі, освітні платформи, мультимедійні ресурси), технологій проєктного навчання, інтерактивних ігор, методик STEM-освіти, які поступово адаптуються для дітей дошкільного віку. Важливо, що інноваційні підходи не зводяться лише до використання технічних новинок. Вони охоплюють нові педагогічні стратегії: особистісно орієнтоване навчання, інтеграцію освітніх ліній, застосування арт-терапії, казкотерапії, технологій емоційного розвитку тощо.

Інноваційність у дошкільній освіті проявляється також у зміні ролі педагога. Якщо традиційно вихователь сприймався як носій знань, то сьогодні він має виступати фасилітатором, який створює умови для самостійного пізнання дитини, стимулює її допитливість і підтримує творчу активність. Це вимагає від вихователя нових компетентностей, серед яких інноваційна займає центральне місце.

Актуальність даної проблематики підтверджується і тим, що дошкільна освіта є основою для подальшого навчання. Якщо на цьому етапі дитина здобуде позитивний досвід пізнання, навчиться взаємодіяти з іншими, розвине допитливість вміння знаходити нові рішення, то в подальшому їй буде значно легше адаптуватися до вимог шкільної освіти. Відповідно, ефективність інноваційної діяльності вихователя прямо впливає на успішність освітньої траєкторії дитини.

Варто зазначити, що актуальність інновацій у дошкільній освіті обумовлюється не лише внутрішніми потребами системи освіти, а й зовнішніми соціокультурними викликами. Серед них: глобалізаційні процеси, інтеграція України у світовий освітній простір, потреба у вихованні громадян, здатних діяти в умовах невизначеності та швидких змін. Тому орієнтація на інновації у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку є стратегічним напрямом розвитку освіти.

Отже, впровадження інновацій у дошкільній освіті виступає важливою передумовою її модернізації та підвищення якості. Усе це вимагає від майбутніх вихователів не лише загальної обізнаності у сфері інновацій, а й сформованої іннова-

ційної компетентності як інтегральної професійної якості. Водночас важливо враховувати, що ця компетентність має багатокомпонентну структуру, оскільки охоплює знання, уміння, мотивацію та здатність до рефлексії. Саме аналіз цих складових дозволяє зрозуміти механізми формування інноваційної готовності майбутніх педагогів і визначити умови, за яких цей процес буде найбільш ефективним [3, с.21].

Інноваційна компетентність майбутнього вихователя є складним інтегративним утворенням, яке поєднує знання, практичні навички, ціннісні орієнтації та особистісні якості. Вона не виникає спонтанно, а формується у процесі цілеспрямованої професійної підготовки, де важливу роль відіграють як навчальні дисципліни, так і практична діяльність студентів.

Когнітивний вимір інноваційної компетентності закладається під час вивчення фундаментальних і спеціальних дисциплін, таких як «Педагогіка дошкільна», «Психологія дошкільного віку», «Методика виховання дітей дошкільного віку», «Інноваційні технології в освіті». Саме в межах цих курсів студенти отримують знання про сучасні педагогічні концепції, принципи та закономірності впровадження інновацій, ознайомлюються з досвідом українських і зарубіжних науковців. Викладачі нерідко пропонують майбутнім педагогам аналізувати наукові статті, здійснювати порівняльні огляди інноваційних підходів, брати участь у дискусіях. Це дозволяє не лише накопичити інформацію, а й навчитися критично її осмислювати, що є важливою умовою професійного зростання.

Операційно-діяльнісний аспект інноваційної компетентності розкривається у процесі практичних занять та педагогічної практики у закладах дошкільної освіти. Саме тут студенти мають змогу застосувати набуті знання у реальних умовах, адаптувати інноваційні методики до особливостей дитячої групи, вікових потреб та індивідуальних інтересів дошкільників. Використання інтерактивних ігор, елементів STEM-освіти, проєктних технологій у роботі з дітьми дає змогу перевірити їхню ефективність на практиці. Крім того, у навчальних програмах все частіше передбачаються завдання зі створення власних міні-проєктів чи авторських методичних матеріалів, що стимулює креативність студентів і формує навички інноваційної діяльності.

Не менш важливим є мотиваційний складник інноваційної компетентності, адже без внутрішнього прагнення до нововведень і професійного розвитку навіть найглибші знання залишаються нереалізованими. Мотивація майбутніх вихователів формується через освітнє середовище, стиль взаємодії викладачів зі студентами, залучення до дискусій, наукових гуртків, педагогічних конкурсів. Велику роль відіграють і зустрічі з практикуючими

педагогами, які демонструють приклади успішного застосування сучасних технологій у дошкільній освіті. У такий спосіб у студентів розвивається інтерес до інновацій, готовність долати труднощі та відкритість до змін.

Завершальним, але не менш значущим компонентом є рефлексивний. Його формування забезпечується завдяки постійному самоаналізу й самооцінці результатів власної діяльності. Під час педагогічної практики студенти складають звіти, у яких аналізують проведені заняття, визначають їхні сильні та слабкі сторони, пропонують шляхи вдосконалення. Викладачі застосовують методи портфоліо, що дозволяє студентам відстежувати власні досягнення та бачити динаміку професійного розвитку. Таке систематичне звернення до рефлексії допомагає майбутнім вихователям критично ставитися до власної діяльності, розуміти її ефективність та прагнути до самовдосконалення.

Таким чином, кожен із компонентів інноваційної компетентності формується у тісному взаємозв'язку між теоретичною підготовкою, практичною діяльністю та особистісним досвідом студента. Важливо, щоб освітній процес у закладах вищої освіти був організований комплексно, забезпечуючи не лише засвоєння знань, а й розвиток творчого мислення, уміння діяти в умовах змін та готовність до професійного саморозвитку. Лише за таких умов можна досягти якісної підготовки майбутніх вихователів, здатних ефективно здійснювати інноваційну діяльність у сфері дошкільної освіти [1, с.66].

Висновки і пропозиції. Інноваційна компетентність майбутніх вихователів є необхідною умовою ефективного функціонування дошкільної освіти. Вона поєднує знання, практичні вміння, мотивацію та здатність до рефлексії, що забезпечує готовність педагога впроваджувати сучасні технології у професійну діяльність. Ефективне формування цієї компетентності можливе за умови оновлення змісту підготовки, активного залучення студентів до практики, створення мотиваційного середовища, розвитку рефлексивних умінь та використання інноваційних освітніх технологій у навчальному процесі. Пропонується посилити інноваційну складову освітніх програм, забезпечити практикоорієнтований підхід у підготовці студентів та розширити їхню участь у про-

ектній і дослідницькій діяльності. Це сприятиме формуванню фахівців, здатних творчо й ефективно працювати з дітьми дошкільного віку. Однак зазначені положення не виснажують усіх аспектів досліджуваної проблеми. З огляду на швидкі трансформації в освітньому середовищі, важливо визначити перспективні напрями розвитку професійної підготовки вихователів, що зробить її більш гнучкою та ефективною.

Перспективи впровадження інноваційних технологій у підготовці майбутніх вихователів пов'язані насамперед із активним використанням цифрових освітніх платформ, інтерактивних середовищ навчання та технологій у віртуальній реальності. Вони дозволяють моделювати педагогічні ситуації та відпрацьовувати навички роботи з дітьми у максимально наближених до реальності умовах. Важливим напрямом також є інтеграція педагогіки з психологією, ІТ-технологіями, культурологією, що відкриває можливості для формування цілісного бачення сучасного виховання.

Отже, подальший розвиток системи підготовки майбутніх вихователів має ґрунтуватися на цифровізації навчання, міждисциплінарності, міжнародній інтеграції та індивідуалізації освітніх траєкторій. Це сприятиме формуванню педагогів, здатних ефективно діяти в умовах швидких соціальних і технологічних змін та забезпечувати якісний розвиток дітей дошкільного віку.

Список використаної літератури:

1. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія/ за наук. ред. д. пед. н., проф. Л.З. Ребухи. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 143 с.
2. Кириленко С. Інноваційна компетентність – важлива складова педагогічної діяльності сучасного вчителя. Молодий вчений. 2023. №6(118). С. 42-46.
3. Кошель В.М., Юрченко Н.В. Використання інноваційних технологій для самовдосконалення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності: посібник 2-ге видання, доопрацьований та доповнений для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», викладачів закладів вищої освіти та вихователів дітей дошкільного віку. Чернівці: ТОВ «Чернігівська картонажнополіграфічна фабрика», 2019. 150 с.

Cherniavska M. Formation of Innovative Competence of Future Educators in Early Childhood Education

The article examines the issue of developing innovative competence of future preschool teachers in the context of current transformations in early childhood education. The relevance of this phenomenon is substantiated by the rapid digitalization of education, increasing demands for the quality of the educational process, and the need to prepare educators capable of working effectively under conditions of fast social and technological change. Innovative competence is defined as a complex, multidimensional construct that

integrates cognitive, operational, motivational, and reflective components. The paper analyzes theoretical contributions of Ukrainian scholars on various aspects of teachers' innovative activities, while emphasizing the insufficient attention given to the specifics of professional training of preschool educators.

The article highlights mechanisms of developing innovative competence during teacher training: acquiring theoretical knowledge in pedagogy and psychology courses; developing practical skills through teaching practice, where students apply interactive methods, elements of STEM education, and project-based learning; fostering motivational readiness through involvement in discussions, research groups, and competitions; and strengthening reflective abilities by means of portfolio development and self-analysis of teaching performance. It is stressed that innovative competence can only be formed within a comprehensive educational process that integrates knowledge, practice, motivation, and critical reflection on pedagogical activities.

Special attention is devoted to pedagogical conditions necessary for shaping innovative competence, including curriculum renewal, practice-oriented approaches, creation of a motivating environment, and the use of digital tools and interactive learning technologies. The paper also outlines prospects for improving preschool teacher education through digital learning expansion, interdisciplinary integration, international cooperation, and individualization of students' learning trajectories.

The study concludes that innovative competence represents a key professional quality of modern preschool educators, ensuring their flexibility, creativity, and readiness to implement advanced educational practices in working with children of early age.

Key words: *innovative competence, future preschool teachers, early childhood education, pedagogical conditions, innovative technologies, professional training.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

УДК 37.091.33:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.30>**Л. С. Шевцова**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри слов'янської і германської філології та перекладу
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Стаття присвячена актуальним питанням методики навчання української та польської мов студентів-філологів, зокрема йдеться про формування громадянської компетентності у процесі мовленнєвої діяльності.

Мета статті – проаналізувати можливості формування громадянської компетентності у процесі розвитку мовлення майбутніх учителів-словесників на заняттях з методики навчання польської та української мов.

Автор досліджує основи мовленнєвої діяльності, рівень мовленнєвої підготовки здобувачів вищої освіти, підґрунтя громадянської компетентності, враховує мотивацію, складність реалізації у мовленні різних стилів. Важливим є рівень умінь та навичок, завдяки яким виражається суспільна та громадянська активність, формується комплекс знань, ознак та досвіду громадянської діяльності, покликаних до життя спрямованістю людини на реалізацію громадянських цінностей та моралі.

У статті проаналізовано основні вміння, необхідні для формування мовленнєвої діяльності: урахування взаємозв'язку між мовним матеріалом і додержанням стилю мовлення, орієнтування в конкретній мовленнєвій ситуації, створення висловлювання на запропоновану тему тощо.

Мовленнєве партнерство, необхідне для формування особистості вчителя української та польської мов, залежить певним чином від комунікативної поведінки. Мовленнєве партнерство також належить до складових мовленнєвого спрямування у навчанні й зумовлене діяльнісним характером спілкування. У статті проаналізовано ефективні методологічні підходи до викладання методичних дисциплін, вказується на необхідності розвитку мовленнєвих умінь та навичок на заняттях з методики навчання української та польської мов завдяки системі вправ та завдань виховного характеру. Наголошується, що формування громадянської компетентності допоможе краще орієнтуватись у суспільних змінах, виявити свою стійку та зрілу позицію, передати в наступному її своїм вихованцям.

Автор підкреслює, що формування громадянської компетентності є необхідною умовою розвитку студента як особистості з активною суспільною позицією. Результати дослідження можуть бути використані для модернізації програм підготовки бакалаврів та магістрів у закладах вищої освіти.

Ключові слова: методика навчання польської мови, методика навчання української мови, мовленнєва діяльність, громадянська компетентність, розвиток мовлення, мотивація навчання.

Постановка проблеми. У навчальному процесі вищої школи важливого значення надається формуванню багатьох компетентностей, серед яких важливою є громадянська. Вивчення української мови не обмежується засвоєнням знань, формуванням мовленнєвих умінь та навичок. Необхідно також виховати у студентів активну громадянську позицію, здатність до самовираження у житті країни та суспільства.

Рекомендація Європейського парламенту та Ради (ЄС) [9], Закон України «Про освіту» [2] передбачають використання у щоденному житті особистості та в навчальному процесі ключових компетентностей: особистої (соціальної, навчальної), цифрової, наукової (технологія, інженерія, математика), мовної, грамотності, культурної обізнаності та самовираження, підприємницької, громадянської компетентностей та ін. Українському суспільству слід мати покоління активних громадян, які схвалю-

ють громадянські цінності та приймають відповідальні рішення в ситуації вибору долі країни.

Мета цієї статті – проаналізувати можливості формування громадянської компетентності у процесі розвитку мовлення майбутніх учителів-словесників на заняттях з методики навчання польської та української мов.

Проблемі формування громадянської компетентності присвятили праці українські науковці Р. Арцишевський, П. Вербицька, О. Кучер, Т. Ладиченко, А. Нікітін, В. Оржеховський, О. Пометун [7], Т. Ремех, С. Рябов, Т. Смагіна, К. Чорна та інші вчені.

Виклад основного матеріалу. Закон України «Про освіту», міжнародні та вітчизняні освітні стандарти піднімають питання формування громадянської компетентності, уточнюють поняття її структури, дають визначення ефективних форм її формування у студентів.

У сучасній педагогічній літературі під громадянською компетентністю розуміють здатність особистості ефективно, активно, відповідально реалізовувати свої права та обов'язки з метою кращого розвитку демократичного суспільства.

Громадянську компетентність інколи відносять до психологічних понять та визначають як здатність відстоювати права, інтереси та запити людини-громадянина держави й суспільства. Важливим є рівень умінь та навичок, завдяки яким виражається суспільна та громадянська активність, формується комплекс знань, ознак та досвіду громадянської діяльності, покликаних до життя спрямованістю людини на реалізацію громадянських цінностей та моралі.

Інколи зміст громадянської компетентності розкривається через формування навичок патріотизму, інтернаціоналізму, демократизму, громадянської гідності, моралі, активності, дисципліни, відповідальності, совісті, чесності, принциповості, справедливості, взаємоповаги, працьовитості тощо.

Громадянську компетентність науковці також асоціюють з поняттям громадянської зрілості. Її визначають погляди, діяння людини, яка є гармонійно і різнобічно розвиненою, має гуманістичні погляди на життя. Сформована таким чином людина постійно самовдосконалюється, має високий рівень самосвідомості, знає культуру та історію рідного краю, соціально відповідає за свою країну.

У вітчизняній літературі існують різні погляди на структуру громадянської компетентності. Наприклад, Ю. Підлесна називає такі складові компоненти: ціннісно-ментальний, соціокультурний, фаховий, морально-етичний. О. Пометун структуровано підходить до класифікації, серед складових громадянської компетентності називає різні компоненти: знання (знання, уявлення), діяльнісний (уміння та навички), мотиваційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання тощо), технологічно-процесуальний, особистісно-творчий [6, с. 66-67]. Доповнюючи це питання, О. Кучер до складових частин громадянської компетентності відносить рефлексивний компонент [3]. Дещо інакше розглядає класифікацію складових частин громадянської компетентності Т. Ремех, виділяючи мотиваційний складник (здатність виявляти інтерес до аналізу взаємозв'язків, механізмів соціальних інститутів і суспільства, виказувати ініціативу); ціннісний складник (цільові установки соціальної діяльності, здатність брати на себе відповідальність, підтримувати інших, вибудовувати з ними взаємодію); когнітивний складник (громадянськості знання, уявлення про свою соціальну роль, суспільні інститути тощо); операційно-поведінковий складник (готовність і здатність орієнтуватись у ситуації,

прагнення впливати на події, готовність до компетентної участі в суспільному житті, можливість ухвалювати рішення, контролювати свою діяльність, самостійно здобувати освіту) [10, с. 38].

На думку Т. Смагіної, необхідно формувати громадянську компетентність на засадах удосконалення знань і наукових понять про тісний зв'язок громадян і суспільства, громадян і держави, стосунків між людьми; способів діяльності, практичних умінь, моделей поведінки, в яких виявляється громадянська позиція; досвіду самостійного розв'язання проблем приватного й публічного життя людини, в громадянському суспільстві; громадянських цінностей і особистісних смислів студента [12, с. 44].

Усе вказане вище можливо реалізовувати не тільки під час виховних заходів, у позанавчальній діяльності, а й у навчальному процесі, зокрема під час розвитку мовлення, на заняттях з методики навчання української та польської мов. Розвиток мовленнєвих умінь та навичок є тим аспектом навчального процесу, який дає можливість реалізувати формування громадянської компетентності.

Мовлення особистості розглядається в роботах І. Білодіда, В. Ващенко, А. Коваль, Л. Паламар, В. Сухомлинського, Є. Чак та багатьох інших вітчизняних учених. Психологічні основи мовленнєвої діяльності висвітлені Б. Баєвим, Л. Виготським, Г. Костюком, І. Синицею та іншими науковцями. Розвиток мовлення в різні періоди становлення особистості розглядали О. Біляев, М. Вашуленко, В. Мельничайко, М. Стельмахович та інші провідні українські вчені. На сучасному етапі розвитку вітчизняної методики багато уваги приділяється питанням формування мовленнєвих умінь та навичок: праці Н. Бондаренко [1], Н. Голуб, О. Горошкіної, К. Климової, О. Кучерук, Т. Магдич [4], Л. Попової [8], О. Семенов, П. Селігей [11], І. Хом'яка, Г. Шелехової та багатьох інших сучасних методистів. Однак виникає необхідність звернути увагу на деякі особливості мовленнєвої роботи в процесі розвитку мовлення здобувачів вищої освіти. Значна увага приділена процесу формування мовленнєвих умінь та навичок, набагато менше говориться про формування громадянської компетентності у студентів.

Мовленнєва компетентність особистості характеризується передусім тим, що шлях до досягнення комунікативної мети – це практична мовна освіта. Практичне мовленнєве спрямування у навчанні є її основною метою, а також діалектично зумовленим засобом навчання української мови. Це стосується й мовлення здобувачів вищої освіти. Мовленнєва співпраця, так необхідна для виконання завдань навчального процесу, залежить передусім від комунікативної поведінки. Мовленнєве партнерство відносно до складових мовленнєвого спрямування

у навчанні, тому що воно зумовлене діяльнісним характером спілкування.

Останнім часом у наукових працях розглядається визначення й уточнення понять мовленнєвої компетентності. Більшість наковців розглядає мову як систему знаків для передачі змісту, якою користується окремий суб'єкт для формування й оформлення думки, чим і залучається до процесу мовлення [5]. Таким чином, мовленнєва компетентність є дещо ширше поняття, ніж мовна компетентність. У статті виходимо з пояснення мовленнєвої компетентності як індивідуальної організації знань суб'єкта з узагальненням засвоєних ним мовних явищ та перетворенням їх у логічне висловлювання.

Навчальна мовленнєва компетентність студентів починає формуватися ще в школі, далі цей процес продовжується на всіх заняттях, де проводиться навчання українською мовою. Поступово студенти оволодівають певними комунікативними вміннями та навичками, необхідними для здійснення професійної діяльності та формування активної громадянської позиції. До таких умінь формування мовленнєвої компетентності належать: дотримання правил користування мовним матеріалом; урахування зв'язку між мовним матеріалом і стилем мовлення; вибір та заміна слів, словосполучень і речень відповідно до вимог правил граматики, орфографії й пунктуації; орієнтування в конкретній мовленнєвій ситуації; створення висловлювання на визначену тему; добір вагомих фактів, подій, відомостей для розкриття теми та основної думки висловлювання; виклад матеріалу в логічній послідовності; правильне користування мовними засобами для оформлення власного висловлювання; побудова висловлювання в необхідному стилі залежно від ситуації спілкування; дотримання грамотного літературного мовлення; створення на заняттях з методик української та польської мов мовленнєвих ситуацій; редагування й аналіз висловлювання тощо.

Формування мовленнєвої компетентності відбувається поступово, переходячи від різних типів ситуаційного мовлення до абстрактного розуміння. Під час занять з методики навчання української та польської мов студент має можливість відчувати себе педагогом, у мовленні теж відбуваються певні зміни: 1) акцент йде на вольовий фактор мовленнєвої діяльності (студент говорить тому, що його до цього змушують обставини – бути в ролі вчителя); 2) протягом уроку, який він веде, поступово збільшується обсяг монологічного мовлення (монолог у період навчання теорії мови (переказ нового матеріалу), розповідь за сприйманням зворотної діяльності учнів, спостереженням над ними, розповідь матеріалу по пам'яті, за уявленням ситуації мовного уроку); 3) в університеті

мова стає об'єктом глибокого аналізу (раніше здобувачі освіти знали її поверхово, у межах шкільної програми, нею користувались не задумуючись, не осмислюючи її структуру та закономірності, в університеті студенти вивчають структуру і семантику, історію мови, її діалекти тощо). Врахування аспектів такого підходу можливе для умови створення продуктивної атмосфери спільної діяльності майбутнього вчителя-словесника та колег-студентів, які тимчасово перебувають у ролі учнів. Активною стає пізнавальна діяльність майбутніх педагогів, розвиток їхньої творчої самостійності, посилення відповідальності за результати своєї праці, усвідомлення ролі знань як засобу практичного впливу, активізації мовленнєвої діяльності.

Розвиток мовлення на заняттях з методики навчання української та польської мов відбувається за трьома напрямками: словникова робота (лексичний рівень), робота над словосполученням і реченням (синтаксичний рівень), робота над мовленнєвою діяльністю (рівень тексту) [11]. На вказаних рівнях вивчення матеріалу слід застосовувати методи, прийоми, види роботи із залученням критичного мислення, активізувальних форм роботи [13]. На цьому моменті важливим є вибір завдань, спрямованих на формування громадянської компетентності [14]. Опанування лексичного матеріалу без напрямку виховної діяльності втрачає очікуваний результат, що впливає негативно на засвоєння матеріалу, унеможливорює вибір доцільного слова з синонімічного ряду, нівелює значення фразеологізмів тощо (втрачається інтерес потенційних учнів до лексичного матеріалу). На синтаксичному рівні осмислення вживання різних видів словосполучення і речення є можливим саме завдяки виховному спрямуванню вправ, зокрема на формування громадянської компетентності. Робота над мовленнєвою діяльністю кропітка та довготривала, а можливості виховного впливу завдань допомагають її прискорити, активізувати та оптимізувати.

Під час побудови уроків з української та польської мов важливу роль відіграє використання активізувальних форм діяльності учнів. До таких видів роботи відносимо, наприклад, «Ментальну карту», «Карусель», «Ромашку Блума», «Читання й письмо для критичного мислення», «Мозковий штурм» тощо. Вибір текстів громадянського характеру, з аналізом суспільних мотивів діяльності дійових осіб має велике значення. На основному етапі уроку розвитку мовлення рекомендується застосовувати метод «Ментальної карти (інтелект-карти, карти пам'яті, карти розуму, карти знань)», яку можна використати для створення ситуаційних завдань громадянського характеру. Суть її полягає у викладенні інформації у графічному вигляді, використовується часто для мозкового штурму, творчого мислення учнів, вирішення

суспільних проблем, записування ідей, упорядкування інформації. Карта показує смислові, асоціативні, причинно-наслідкові зв'язки між основними поняттями або частинами навчального матеріалу.

Ще одним видом активізувальної роботи може стати «Ромашка Блума» – технологія розвитку критичного мислення та мовлення, система запитань, що ґрунтуються на таксономії Б. Блума, коли освітні цілі поділяються на когнітивні, психомоторні та афективні. Цей метод опирається на роботу з текстом, який може мати виховний громадянський, суспільно важливий характер. Шість пелюсток у ромашки – це шість запитань, які учні повинні правильно самостійно сформулювати, використовуючи наявний словниковий запас. Серед них повинні бути прості, уточнювальні, інтерпретаційні (пояснювальні), творчі, практичні, оцінні запитання. Для такої роботи важливо дібрати завдання на розвиток громадянської компетентності (наприклад, розкажіть про історію нашої держави, поміркуйте, чи потрібно країні мати власний шлях історичного розвитку, що потрібно для кращого життя людей у державі, чи потрібно любити свою країну та ін.). На прикладі програвання таких уроків студенти намагаються навчитися розкривати питання суспільно важливі, проєктують відповіді учнів, наводять переконливі докази. Таким чином відбувається формування громадянської компетентності здобувачів вищої освіти, їхніх власних світоглядних переконань, що стане основою для здійснення виховної діяльності у майбутньому фаховому зростанні.

Висновки і пропозиції. Таким чином, розвиток мовленнєвих умінь та навичок на заняттях з методики навчання української та польської мов відбувається завдяки системі вправ та завдань виховного характеру. Формування громадянської компетентності допоможе краще орієнтуватись у суспільних змінах, виявити свою стійку та зрілу позицію, передати в наступному її своїм вихованцям. Результати представленого дослідження можуть стати основою для вдосконалення освітнього процесу та підвищення якості мовленнєвої підготовки майбутніх учителів української та польської мов, сприяти формуванню кваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати у науковому просторі.

Список використаної літератури:

- Бондаренко Н. В. Виховання громадянськості старшокласників на уроках української мови. *Дивослово*. 2019. № 3. С. 2–6.
- Закон України «Про освіту», 2017, Відомості Верховної Ради, № 38-39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Кучер О. А. Формування громадянської компетентності учнів профільних класів засобами варіативних суспільствознавчих предметів. *дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (з галузей знань)»*. Київ, 2014.
- Кучерук О. А., Магдич Т. П. Громадянська компетентність у навчанні української мови учнів старших класів: *навчально-методичний посібник*. Житомир: Рута, 2022. 148 с.
- Овчарук О. В. Характеристика освіти для демократичного громадянства: європейський контекст. *Постметодика*. 2013. № 3. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/1103/?refresh>.
- Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / заг. ред. О. В. Овчарук*. Київ: К.І.С., 2004, С. 66–72.
- Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. Вип. 23. Київ, 2005. С. 18–20.
- Попова Л. Класифікація засобів компетентнісно орієнтованого навчання української мови. *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*, 2019. № 4. С. 2–5.
- Рекомендація 2006/ 962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/994_975+#Text
- Ремех Т. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2018. Вип. 2. С. 34–41.
- Селігей П. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання. Київ: Києво-Могилян. акад., 2012. 118 с.
- Смагіна Т. М. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства: *дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання»*. Київ, 2007.
- Monnier M., Tschöpe T., Srbeny C. et al. Occupation-specific social competences in vocational education and training (VET): the example of a technology-based assessment. *Empirical Res Voc Ed Train*, 10 (2016). URL: <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0036-x> 8. [in English]
- Nickname Z., Royafar A. Critical thinking skills of undergraduate students of educational sciences at Tehran universities. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 2019. Vol. 24, núm. Esp. 6. P. 54–63. URL: <https://www.redalyc.org/journal/279/27962177007/html>. [англійська]

Shevtsova L. Formation of civic competence through speech activity in future language teachers

The article is devoted to topical issues of teaching Ukrainian and Polish languages to philology students, in particular, the formation of civic competence in the process of speech activity.

The purpose of the article is to analyse the possibilities of forming civic competence in the process of developing the speech of future language teachers in classes on teaching Polish and Ukrainian languages.

The author examines the basics of speech activity, the level of speech training of higher education seekers, the foundations of civic competence, taking into account motivation and the complexity of implementing different styles in speech. The level of skills and abilities that express social and civic activity and form a complex of knowledge, characteristics and experience of civic activity, which are brought to life by a person's focus on the implementation of civic values and morals, is important.

The article analyses the basic skills necessary for the formation of speech activity: taking into account the relationship between linguistic material and adherence to speech style, orientation in a specific speech situation, creating a statement on a given topic, etc.

The linguistic partnership necessary for the formation of the personality of a teacher of Ukrainian and Polish languages depends to a certain extent on communicative behaviour. Linguistic partnership also belongs to the components of the linguistic orientation in teaching and is determined by the active nature of communication. The article analyses effective methodological approaches to teaching methodological disciplines and points to the need to develop speech skills and abilities in classes on the methodology of teaching Ukrainian and Polish through a system of exercises and tasks of an educational nature. It is emphasised that the formation of civic competence will help to better navigate social changes, identify one's stable and mature position, and subsequently pass it on to one's students.

The author emphasises that the formation of civic competence is a necessary condition for the development of a student as a personality with an active social position. The results of the study can be used to modernise bachelor's and master's degree programmes in higher education institutions.

Key words: *Polish language teaching methodology, Ukrainian language teaching methodology, speech activity, civic competence, speech development, learning motivation.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025

НОТАТКИ