МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

ICV: 73.35

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-1-60-10-239

ВІСНИК

ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Наукове видання

BULLETIN

OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Scientific publication

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
SERIES: PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 1 (60), 2026
Issue 1 (60), 2026

Збірник наукових праць, заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)
Collection of scientific papers, founded in November 2002
(published three times a year)

Глухів – 2026

УДК 378.4:37](477.52-21) ГНПУ ім. О. Довженка(06)

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Ідентифікатор в Реєстрі суб'єктів у сфері медіа R30-01986 (суб'єкт у сфері друкованих медіа)
Ідентифікатор в Реєстрі суб'єктів у сфері медіа R40-06768 (суб'єкт у сфері онлайн-медіа)

В І С Н И К
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Наукове видання

Збірник наукових праць

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць, заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)

B U L L E T I N
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Scientific publication

Collection of research papers

SERIES: PEDAGOGICAL SCIENCES

Collection of scientific papers, founded in November 2002
(published three times a year)

Збірник належить до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі наказу Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 № 1471.

The journal is included in the «List of scholarly professional editions of Ukraine» of category «B» in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of Ph.D and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of November 26, 2020 No 1471.

Індексується в наукометричних базах:
Index Copernicus, PUBLONS, CrossRef, Open Researcher and Contributor ID (ORCID), WorldCat, InfoBaseIndex, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN), Google Scholar, Академічній базі даних ResearchBib, Науковій періодиці України.

Випуск 1 (60), 2026
Issue 1 (60), 2026

Рекомендовано до друку та поширення через інтернет на основі рішення вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 9 від 25 березня 2026 року).
Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 9 from March 25, 2026).

Сайт видання: **https://journals.gnpu.edu.ua**

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА, вул. Київська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400
E-mail: visnukgnpu@gnpu.edu.ua.
тел/факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDER DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY, Kyivska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400
E-mail: visnukgnpu@gnpu.edu.ua.
tel. / fax (05444) 2-34-74

© Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2026
© Oleksander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, 2026

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:	EDITORIAL BOARD:
ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:	**EDITOR-IN-CHIEF:**
ГРИГОРІЙ ЛУЦЕНКО, доктор педагогічних наук, професор *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**HRYHORII LUTSENKO,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*
ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:	**MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:**
ВАЛЕНТИНА АФАНАСЕНКО, кандидат психологічних наук, доктор філософських наук, професор *(Хмельницький національний університет, Україна)*	**VALENTYNA AFANASENKO,** Doctor of Philosophical Sciences, Candidate of Psychological Sciences (*Khmelnytskyi National University)*
ЛІАНА БУРЧАК, доктор педагогічних наук, доцент *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**LIANA BURCHAK,** Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*
СТАНІСЛАВ БУРЧАК, доктор педагогічних наук, професор *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**STANISLAV BURCHAK,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*
РУСЛАНА ВЛАСЕНКО, кандидат біологічних наук, доцент *(Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна)*	**RUSLANA VLASENKO,** Candidate of Biological Sciences, Associate Professor *(Ivan Franko Zhytomyr State University, Ukraine)*
АЛЛА ВОЗНЮК, доктор психологічних наук, професор *(Комунальний заклад «Сумський обласний заклад післядипломної педагогічної освіти, Україна)*	**ALLA VOZNIUK**, Doctor of Psychological Sciences, Professor *(Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine)*
НАТАЛІЯ ГОГОЛЬ, доктор педагогічних наук, професор *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**NATALIIA HOHOL,** Doctor of Pedagogical Science, Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*
АНДРІЙ ГРИЦЕНКО, доктор педагогічних наук, доцент *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**ANDRII HRYTSENKO,** Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*
БОРИС ГРУДИНІН, доктор педагогічних наук, доцент *(Національний університет біоресурсів і природокористування України, Україна)*	**BORYS HRUDYNIN**, Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor *(National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine)*
ДЖОНАТАН ДОНІ, доктор наук, професор *(Університет Екстера, Екстер, Велика Британія)*	**JONATHAN DONEY**, Doctor of Science, *Professor (University of Exeter, Exeter, United Kingdom)*
ОЛЕНА ІЛЬЧЕНКО, доктор педагогічних наук, професор *(Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна)*	**OLENA ILCHENKO**, Doctor of Pedagogical Science, Professor *(Poltava National Pedagogical University V. G. Korolenko, Ukraine)*
ЛЮДМИЛА КАЛІНІНА, доктор педагогічних наук, професор *(Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Україна)*	**LUDMILA KALININA**, Doctor of Pedagogical Science, Professor *(Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)*
ВІКТОР КУЙБІДА, кандидат біологічних наук, доктор історичних наук, професор *(Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Україна)*	**VIKTOR KUIBIDA ,** Candidate of Biological Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor *(Hryhorii Skovoroda University in PereiaslavThe institution will open in a new tab, Ukraine)*
ВІРА КУРОК, доктор педагогічних наук, професор *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**VIRA KUROK,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*
ОЛЕКСІЙ ЛИСТОПАД, доктор педагогічних наук, професор *(Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна)*	**OLEKSII LYSTOPAD,** Doctor of Pedagogical Science, Professor *(State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Ukraine)*
ГАЛИНА ЛУЦЕНКО, доктор педагогічних наук, доцент *(Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)*	**HALYNA LUTSENKO,** Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor *(Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)*
ТЕТЯНА МАРЄЄВА, кандидат педагогічних наук, доцент *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**TETIANA MARIEIEVA,** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*
ВОЛОДИМИР НАУМЧУК, кандидат педагогічних наук, доцент *(Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна)*	**VOLODYMYR NAUMCHUK,** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine)*
ІРИНА ПІНЧУК, доктор педагогічних наук, професор *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**IRYNA PINCHUK,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*
ОКСАНА РОМАНИШИНА, доктор педагогічних наук, професор *(Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна)*	**OKSANA ROMANYSHYNA**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine)*
СЕРГІЙ РУДИШИН, доктор педагогічних наук, професор *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**SERHIY RUDYSHYN,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*
ІРИНА САУХ, доктор економічних наук, професор *(Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна)*	**IRYNA SAUKH**, Doctor of Economics Sciences, Professor *(Zhytomyr Ivan Franko State University, Ukraine)*
СЕМІРХАН ГЬОКСІ, доктор наук, доцент *(Університет Омер Халісдемір, Нігде, Туреччина)*	**SEMIRHAN GÖKÇE,** Doctor of Sciences, Associate Professor (*Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde, Turkey)*
СВІТЛАНА ТІТАРЕНКО, кандидат педагогічних наук, доцент *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**SVITLANA TITARENKO,** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*
НАТАЛІЯ ТКАЧЕНКО, доктор педагогічних наук, професор *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**NATALIIA TKACHENKO,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*
НАТАЛІЯ ХЛУС, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**NATALIIA KHLUS,** Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*
МАРИНА ХРОЛЕНКО, доктор педагогічних наук, професор *(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)*	**MARYNA KHROLENKO**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Гнезділова К. М. РЕАЛІЗАЦІЯ STEM-ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА МЕТОДИЧНОЇ ВПЕВНЕНОСТІ ВЧИТЕЛЯ 10

Листопад О. А., Листопад Н. Л. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ 17

Лодатко Є. О. ПРО STEM-ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 27

Махиня Н. В. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МИСТЕЦТВА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ 35

Гоголь Н. В., Гоголь М. Р. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ЧИННИКА ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ІЗ МІФОЛОГІЧНИМИ ЕЛЕМЕНТАМИ 42

Кугай Н. В. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МОДЕЛЕЙ GEOGEBRA 3D ЯК ЗАСОБУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО РОЗУМІННЯ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОГО ЧИСЛЕННЯ ФУНКЦІЙ КІЛЬКОХ ЗМІННИХ 53

Іванчук В. В. ЦИФРОВА ПЕДАГОГІКА ТА ЦИФРОВА ДИДАКТИКА: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ 62

Антонець А. В. ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ АГРОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН 72

Гордієнко Т. В., Філоненко О. С. ДЕМОКРАТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 80

Мардарова І. К., Гуданич Н. М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 88

Гриценок І. А. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ З КАР'ЄРИ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ 97

Кондратенко Т. В. ПОБУДОВА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СИСТЕМ АДАПТИВНОГО ТЕСТУВАННЯ 106

Луценко О. І. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ В КУРСІ МІКРОБІОЛОГІЇ ТА ВІРУСОЛОГІЇ 113

Полякова А. С. ВТРАТИ ІНТЕГРОВАНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА РОСЛИНОЮ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ФІЗІОЛОГІЇ РОСЛИН 119

Тітаренко С. А. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ 126

Іванова С. М., Кільченко А. В., Новицька Т. Л. УПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ З РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ ВІДКРИТИХ СИСТЕМ 136

Бикова Т. Б. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ 147

Тижненко Р. С., Толмачов В. С. СВІТОВІ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ШІ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ 154

Ніконенко А. М. ЗМІСТОВО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ШТАТНОГО ОЗБРОЄННЯ ПІДРОЗДІЛУ 163

Кузнецов Р. М. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ПЕДАГОГІВ (СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ «БУДІВНИЦТВО ТА ЗВАРЮВАННЯ») ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 172

Шевченко Т. О. ВПЛИВ СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ НА МОТИВАЦІЮ УЧІННЯ І РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ 181

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Гірняк С. П., Луців С. І., Сливчук Ю. В. ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ БАЗОВИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ЧАСТИНИ МОВИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ 191

Кухарчук І. О. ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 197

Башманівська Л. А. РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ 205

Проц М. О., Яремчук Н. Я. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ: РОЗВИТОК М'ЯКИХ НАВИЧОК В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 211

Усатий А. В. КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ 217

Кириченко В. І., Нечерда В. Б. ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ПРОСТОРУ: ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ 225

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Рудницька-Юрійчук І. Р. ГЕНЕЗИС ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ДОСВІД ЇЇ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР УКРАЇНИ 232

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

CONTENTS

CHAPTER 1
ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Hnezdilova K. IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL: ISSUES OF TEACHER PROFESSIONAL TRAINING AND METHODOLOGICAL CONFIDENCE 10

Lystopad O., Lystopad N. FORMING THE PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF PERSONALITY-ORIENTED TRAINING 17

Lodatko Ye. STEM PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS 27

Makhynia N. USING ART TOOLS FOR TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 35

Hohol N., Hohol M. FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AS A FACTOR OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE PROCESS OF PROCESSING ARTISTIC TEXTS WITH MYTHOLOGICAL ELEMENTS 42

Kuhai N. METHODOLOGY OF USING GEOGEBRA 3D INTERACTIVE MODELS AS A MEANS OF PROVIDING CONCEPTUAL UNDERSTANDING OF DIFFERENTIAL CALCULUS OF FUNCTIONS OF SEVERAL VARIABLES 53

Ivanchuk V. DIGITAL PEDAGOGY AND DIGITAL DIDACTICS: A DEFINITORY ANALYSIS 62

Antonets A. FORMATION OF DIDACTIC CULTURE OF TEACHERS OF AGROTECHNICAL DISCIPLINES 72

Hordienko T., Filonenko O. DEMOCRATIC FOUNDATIONS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL 80

Mardarova I., Hudanych N. PREPARING FUTURE TEACHERS TO DEVELOP HEALTH-PROMOTING COMPETENCIES IN PRESCHOOL CHILDREN 88

Hrytsenok I. CONCEPTUAL BASIS OF PROFESSIONAL ORIENTATION AND CAREER COUNSELING FOR STUDENTS OF VOCATIONAL PRE-HIGHER EDUCATION 97

Kondratenko T. BUILDING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES USING INTELLIGENT ADAPTIVE TESTING SYSTEMS 106

Lutsenko O. GAME TECHNOLOGIES AND GAMIFICATION AS A MEANS OF INCREASING LEARNING EFFICIENCY IN THE COURSE OF MICROBIOLOGY AND VIRUSOLOGY 113

Poliakova A. IMPAIRMENT OF INTEGRATED PLANT OBSERVATION WITHIN REMOTE INSTRUCTION IN PLANT PHYSIOLOGY 119

Titarenko S. THE PROBLEM OF FORMING PERSONAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS IN DOMESTIC AND FOREIGN LITERATURE 126

Ivanova S., Kilchenko A., Novytska T. IMPLEMENTATION OF RESEARCH RESULTS ON THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF SCIENTISTS USING OPEN SYSTEMS 136

Bykova T. FEATURES OF THE IMPLEMENTING A PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF INDUSTRIAL TRAINING IN SEWING 147

Tyzhnenko R., Tolmachov V. GLOBAL AND DOMESTIC APPROACHES TO AI COMPETENCY FORMATION IN FUTURE ECONOMISTS 154

Nikonenko A. CONTENT AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMING THE ABILITY OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE TO USE STANDARD UNIT WEAPONS 163

Kuznetsov R. METHODOLOGICAL SYSTEM FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE BACHELOR TEACHERS (SPECIALIZATION «CONSTRUCTION AND WELDING») TO USE INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL PRACTICE 172

Shevchenko T. THE INFLUENCE OF TEACHING STYLE ON STUDENTS' LEARNING MOTIVATION AND LEARNING OUTCOMES 181

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

CHAPTER 2
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Hirniak S., Lutsiv S., Slyvchuk Yu. FORMING BASIC CONCEPTS OF PARTS OF SPEECH IN PRIMARY SCHOOL PUPILS BASED ON THE COMPETENCE-BASED APPROACH ABSTRACT 191

Kukharchuk I. APPLICATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE STUDENTS' LANGUAGE TRAINING 197

Bashmanivska L. DEVELOPMENT OF LITERARY STUDIES COMPETENCE OF A FUTURE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION..... 205

Prots M., Yaremchuk N. GAME TECHNOLOGIES IN DEVELOPING SOFT SKILLS VIA ACTIVITY-BASED APPROACH 211

Usatyi A. CULTURAL ASPECTS OF LITERATURE STUDIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... 217

Kyrychenko V., Necherda V. PROJECT TECHNOLOGIES OF ORGANIZING PHYSICAL EDUCATION OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF DIGITAL SPACE: TOWARDS THE RESEARCH PROBLEM 225

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Rudnytska-Iuriichuk I. GENESIS OF WALDORF PEDAGOGY AND THE EXPERIENCE OF ITS IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINE 232

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Розділ 1
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1
ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 373.3.091.4STEM(045)
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-10-16

РЕАЛІЗАЦІЯ STEM-ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА МЕТОДИЧНОЇ ВПЕВНЕНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Гнезділова Кіра Миколаївна
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової і спеціальної освіти
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: kiragnez@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5226-840X

У статті представлено результати дослідження ключових проблем, що перешкоджають ефективному впровадженню STEM-освіти в початковій школі, та, відповідно, запропоновано шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи для реалізації цього інноваційного підходу в їхній подальшій практичній діяльності. Проблеми, з якими стикаються вчителі початкової школи під час реалізації STEM-освіти, можна об'єднати за декількома напрямами: професійний, методологічний та ресурсний. Акцентовано на тому, що попри зацікавленість та вмотивованість як учителів-практиків, так і майбутніх учителів початкової школи в реалізації STEM-освіти, мають місце труднощі в інтеграції різних наук, використання проєктної інженерії, а також відчуття професійної (методичної) впевненості. На основі проведеного теоретичного аналізу вітчизняних та закордонних досліджень окреслено шляхи професійного розвитку вчителів та підходи до вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: *STEM-освіта, початкова школа, учитель початкової школи, майбутній учитель початкової школи, професійна підготовка вчителя початкової школи, методична впевненість.*

Постановка проблеми. У наукових джерелах усе частіше акцентується увага на важливості реалізації STEM-освіти в початковій школі. STEM-освіта є інтегрованим підходом до навчання, який поєднує науку, технології, інженерію та математику; вона стрімко поширюється в освітніх системах багатьох країн світу як стратегічна відповідь на виклики індустріальної революції [1].

Автори багаточисленних наукових праць, посилаючись на результати емпіричних досліджень, переконані в тому, що впровадження STEM-освіти в початкових класах сприяє розвитку в молодших школярів критичного мислення, формуванню наскрізних навичок і пізнавального інтересу для подальшого навчання. Цей підхід розглядається як дієвий інструмент підготовки молодших школярів до майбутнього, у якому домінуватимуть інновації та технології. Проте створення сприятливих умов для особистісного розвитку кожного учня, урахування інтересів, потреб і здібностей залежить саме від учителя [2]. Успішна реалізація STEM-освіти, особливо на рівні початкової школи, залежить від професійної компетентності і методичної впевненості вчителів початкових класів, які стикаються зі значними концептуальними, педагогічними, методичними і практичними викликами сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти реалізації STEM-освіти розглядали у своїх працях такі вітчизняні та закордонні науковці: О. Барна, Н. Гончарова, Н. Донець, Ю. Завалевський, О. Ломака, Н. Морзе, О. Третяк, О. Шкуренко, R. Tytler, E. Suryani, Z. Kun, H. Haryanto та ін. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи висвітлено в дослідженнях таких учених, як О. Бабакіна, Н. Бібік, Т. Васютіна, І. Гавриш, Т. Зорочкіна, О. Комар, Є. Лодатко, О. Савченко, Л. Хомич та ін. Питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у розрізі проблеми реалізації STEM-освіти в початковій школі порушено в працях таких науковців, як І. Гавриш, В. Григоренко, А. Дрокіна, О. Кисла, В. Коваль, О. Масюк, Л. Себало, Н. Стрілецька, K. Nikolopoulou, I. Tsimperidis та ін. Попри значну кількість досліджень більш детального вивчення потребують проблеми, які виникають у вчителя під час упровадження STEM-освіти в початковій школі, і, як наслідок – окреслення напрямів у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, зокрема пов'язаних з феноменом – методична впевненість.

Мета статті полягає у визначенні, спираючись на сучасні вітчизняні та закордонні дослідження, ключових проблем, що перешкоджають ефективному впровадженню STEM-освіти на початковій ланці, та

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи для реалізації цього інноваційного підходу в їхній подальшій практичній діяльності.

Теоретичний аспект дослідження ґрунтується на поєднанні наукових підходів (системний, міждисциплінарний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований). У процесі дослідження використанні загальнонаукові **методи**: аналіз і синтез наукових джерел, порівняльний аналіз вітчизняних та закордонних досліджень, узагальнення та систематизація наукових підходів, положень, поглядів та висновків, що уможливило проведення комплексного аналізу основних проблем, що перешкоджають ефективному впровадженню STEM-освіти в початковій школі, та окреслення шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи для реалізації STEM-освіти.

Виклад основного матеріалу. У своїх дослідженнях науковці відзначають великий потенціал реалізації STEM-освіти в початкових класах. На їхню думку, стратегічна важливість упровадження STEM-підходу з доволі раннього віку полягає в його здатності підготувати учнів до вимог XXI століття. STEM-освіта – це не просто набір дисциплін, а цілісна освітня парадигма, що фокусується на вирішенні реальних проблем і допомагає молодшим школярам розвивати компетентності, необхідні для адаптації до швидких технологічних змін (робота з великими масивами даних, використання штучного інтелекту тощо), зокрема навички критичного мислення, творчого вирішення проблем, інновацій та спільної командної роботи в галузі STEM [3]. У своїй праці «STEM-освіта для XXI століття» Р. Тайтлер. (R. Tytler) наводить «Структуру компетентностей, пов'язаних з дисциплінами STEM (на основі Навчальної структури ОЕСР 2030)», для осмислення навичок, необхідних молодим людям для підготовки їх до майбутнього життя та роботи, з описовими характеристиками, що мають на меті чітко визначити внесок предметів STEM у розвиток цих навичок. Структура містить такі знання: дисциплінарні, епістемічні, міждисциплінарні, процедурні, та навички: когнітивні / метакогнітивні (складне та креативне вирішення проблем, дизайн-мислення, критичне мислення, системний аналіз, обчислювальні навички, складне, модельоване міркування тощо), соціальні / емоційні (навички міжособистісного спілкування, співпраця / кооперація тощо), фізичні / практичні (технічні навички, кодування, маніпуляції тощо), а також ставлення (продуктивність, наполегливість та оптимізм, цікавість, естетичні смаки, відкритість, повага до фактів, прагнення до навчання тощо) і цінності (турбота про тварин, об'єктивність, співпраця, відповідальність тощо) [3].

У праці закордонних науковців узагальнено результати дослідження значних переваг STEM-навчання для учнів початкової школи та згруповано за такими ключовими аспектами:

1) розвиток ключових навичок: упровадження STEM-підходу активно сприяє формуванню в учнів початкової школи навичок критичного мислення, ефективної комунікації, креативності та інноваційності. Учні не просто засвоюють факти, а вчаться аналізувати, ставити запитання та генерувати власні рішення;

2) зв'язок з реальним світом: однією з головних переваг STEM-освіти є орієнтація на вирішення проблем, що існують у повсякденному житті. А отже, це робить процес навчання більш актуальним, осмисленим та мотивуючим для молодших школярів, оскільки вони бачать практичне застосування знань;

3) підвищення навчальних досягнень здобувачів освіти: дослідження засвідчують позитивний вплив упровадження STEM-освіти на успішність учнів. Зокрема, спостерігається покращення наукової грамотності, навичок постановки запитань та soft skills, що є результатом спільної дослідницької та проєктної діяльності [1];

3) формування в учнів початкових класів STEM-грамотності: кінцевим результатом є формування STEM-грамотного учня – особистості, здатної ідентифікувати проблеми в навколишньому світі, пояснювати природні явища та робити обґрунтовані висновки на основі доказів.

Проте перетворення описаного вище потенціалу впровадження STEM-освіти в початкову школу на реальні навчальні досягнення молодшого школяра не є «автоматизованим» процесом, а результатом професійної діяльності вчителя початкової школи, рівня його професійної компетентності та методичної впевненості. Від вчителя залежить чи перетвориться такий інноваційний підхід як STEM у реальну повсякденну освітню практику. Водночас учителі початкових класів, визнаючи цінність STEM-освіти для майбутнього своїх учнів, стикаються з різноманітними труднощами, які перешкоджають успішній реалізації STEM-освіти [4; 5]. Вказані проблеми згруповані за декількома напрямами: професійний, методологічний і ресурсний.

Професійний напрям об'єднує проблеми, пов'язані з недостатньою професійною підготовленістю вчителів до реалізації STEM-освіти в початковій школі. Дослідження закордонних науковців [4; 5; 6] виявляють, що така непідготовленість проявляється через поверхневі та фрагментовані знання (дефіцит знань у конкретних наукових галузях), хибні уявлення про природу науки та інженерії, недостатню методичну підготовку в проєктуванні навчальних завдань та організації занять, відсутністю якісних інструментів оцінювання, які б уможливили точно вимірювати прогрес учнів, а також через брак практичного досвіду застосування методів STEM. Останнє проявляється в тому, що вчителі частіше використовують звичні

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

«традиційні» методи навчання: учитель виступає в ролі «транслятора знань», а учень є пасивним «приймачем», що суперечить методології STEM-освіти, яка вимагає активної участі, проведення дослідження, проєктування і співпраці всіх суб'єктів освітнього процесу [4].

Як зазначалося вище, серед труднощів, які відчувають учителі, є низька впевненість у знаннях з певних дисциплін. Водночас учителі почуваються доволі впевнено в навчанні учнів початкових класів математиці, природознавства, проте менше впевнено в питаннях інженерного проєктування та технологій. За даними досліджень, учителі початкової школи відчувають низький рівень комфорту під час проведення занять з інженерних тем [7].

Зазначені вище проблеми породжують в учителя професійну (методичну) невпевненість. Така невпевненість може посилюватися тим, що вчитель може працювати в різних освітніх середовищах (наприклад, інклюзивному), у якому учні потребують додаткової методичної підтримки [6].

Методологічні труднощі найбільш пов'язані з перенесенням професійної (методичної) непевності в педагогічну практику: розуміючи методологію STEM-освіти, учителі часто не можуть упровадити її в освітній процес початкової школи (наприклад, застосування інженерного проєктування). До таких проблем можна віднести й те, що вчителі намагаються знайти баланс між короткостроковими академічними цілями та практичними реаліями розробки та навчання інтегрованого STEM-контенту, а також їм важко інтегрувати різні дисципліни в межах одного курсу через їх взаємопов'язаність, що часто зумовлює порушення звичного навчального плану [5].

Для вирішення вищевказаних проблем учителеві необхідне глибоке розуміння навчальних моделей, здатність інтегрувати їх у єдиний освітній процес, фокусуючи навчання на реальних проблемах та створюючи умови для дослідницької діяльності учнів [1].

Ресурсні проблеми насамперед пов'язані з нестачею навчально-методичних матеріалів, відповідної матеріально-технічної бази школи для проведення експериментів, виконання STEM-проєктів, безпосередньої роботи із сучасними технологіями тощо. Як вказують науковці за результатами проведеного дослідження в різних країнах, учителі початкової школи здебільшого мають позитивні погляди і впевненість у проведенні STEM-занять, проте практичними перешкодами залишаються ресурси й час [7].

Окремо дослідники називають ще й такі труднощі, з якими стикаються вчителі початкових класів у реалізації STEM-освіти:

– дефіцит часу – учителям бракує часу для більш детального та глибокого вивчення STEM-тем, а також для ретельної підготовки до проведення якісного STEM-заняття на відміну від підготовки до уроку з інших начальних предметів;

– недостатня професійна підготовка та досвід проведення STEM-занять, які полягають в обмеженості навчання та професійного розвитку вчителів у галузі STEM;

– труднощі в управлінні освітнім процесом, що полягає в постійній підтримці пізнавального інтересу та активної участі учнів, а також створення безпеки під час проведення STEM-заняття;

– відсутність підтримки вчителів з боку адміністрації закладу [7].

Незважаючи на ці труднощі, дослідники підкреслюють, що більшість вчителів мають позитивне ставлення до STEM-освіти, визнаючи її важливість для розвитку в учнів початкової школи навичок, необхідних для вирішення завдань у майбутніх навчальних, професійних і життєвих ситуаціях.

Для подолання вищезазначених перешкод на шляху реалізації STEM-освіти в початковій школі пропонується впровадження спеціальних курсів з методики STEM для вчителів, на яких спільно викладаються математика і природознавство, моделюються інтегровані STEM-уроки. Такі курси спрямовані як на розуміння STEM, так і на формування вмінь планувати інтегровані заняття. А також проведення цілеспрямованих циклів «lesson study» (педагогічна технологія професійного розвитку вчителів-практиків, що полягає в спільному спостереженні, плануванні, проведенні та детальному аналізі STEM-уроків групою вчителів) і безпосередню роботу з інженерним дизайном, що насамперед підвищить рівень знань учителів про методологію STEM-освіти та вдосконалить уміння формувати в молодших школярів навичок XXI століття.

З огляду на зазначене вище науковий інтерес представляє комплексна модель професійної перепідготовки вчителів на основі розвитку STEM-компетентностей, яку розробили українські дослідники [8]. Можна стверджувати, що запропонована модель спрямована на вирішення окреслених труднощів, з якими стикаються вчителі початкових класів під час реалізації STEM-освіти. Автори також пропонують модель компетентностей STEM для професійної підготовки вчителів та навчання протягом усього життя, яка містить три сфери компетентностей STEM: навички, знання, робочі дії і чотири наскрізні для цих сфер компоненти: вирішення проблем (критичне та креативне мислення, аналіз інформації та пошук рішень), робота з людьми (комунікативні навички, командна робота, емоційний інтелект та управління конфліктами), робота з технологіями (програмування, робота з мікроелектронікою, встановлення та перевірка обладнання, взаємодія з комп'ютерами), робота з організаційною системою (системний аналіз, прийняття рішень, управління ресурсами та стратегічне планування) [8].

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Успішна реалізація STEM-освіти в початковій школі потребує постійного інвестування в учительський капітал як на етапі професійної підготовки в закладах вищої освіти, так і на етапі професійного зростання. Професійний капітал учителя, згідно з дослідженнями закордонних науковців, охоплює систему знань та навичок (людський капітал), участь у мережах професійних об'єднань спільного навчання (соціальний капітал) та здатність здійснювати професійну діяльність (капітал прийняття рішень). У розрізі проблематики дослідження актуалізується питання впевненості вчителя для реалізації STEM-освіти в початковій школі. Взаємозв'язок упевненості вчителя та його професійного капіталу доведено в дослідженні А. Нолан (A. Nolan) та Т. Молла (T. Molla) [9]. Автори доходять до висновків, згідно з якими: упевненість учителя є ключовим елементом його професіоналізму; вона є критично важливою умовою для реалізації професійного капіталу вчителя – зростання впевненості вчителів узгоджується зі збільшенням їхнього професійного капіталу; професійне навчання, наставництво відіграють важливе значення у формуванні впевненості вчителів, вона зростає шляхом накопичення елементів професійного капіталу [9].

Зростання професійного капіталу вчителів початкової школи, зокрема до реалізації STEM-освіти, розпочинається під час їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти. Саме на цьому етапі професійного становлення важливим є формування STEM-орієнтованих установок майбутніх учителів початкової школи. Результати досліджень доводять, що переконання, уявлення та наміри формують «платформу», на якій майбутні вчителі будують свою здатність викладати STEM-предмети в початковій школі. Водночас виникає питання щодо впевненості, компетентності і підготовленості вчителів початкової школи до реалізації STEM-освіти. Цікавими є висновки дослідників щодо станів упевненості вчителів у реалізації STEM-предметів у початковій школі: вона варіюється від упевненості на даний момент (актуальна впевненість), вибіркової впевненості (наприклад, у навчанні математики, але не в науці та технологіях), до недостатньої підготовки, що межує з повною невпевненістю у викладанні STEM [10].

З огляду на вказане вище актуалізується проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації STEM-освіти. Проведений аналіз вітчизняних та закордонних досліджень засвідчує занепокоєність у тому, що попри мотивацію і зацікавленість у реалізації STEM-освіти в початковій школі, майбутні педагоги мають певні проблеми і відчувають брак методичної впевненості, що полягає в низці труднощів, зокрема інтегруванні знань з різних освітніх галузей, застосуванні інженерного проєктування, розробці STEM-уроків тощо.

Для подолання труднощів у реалізації STEM-освіти на практиці дослідники пропонують різні шляхи вудосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: обов'язкове опанування точних наук, які є складниками для реалізації STEM, методик навчання освітніх галузей початкової школи, змісту вибіркових освітніх компонент, спрямованих на STEM-підготовку, удосконалення практичних навичок під час проходження виробничої педагогічної практики у ЗЗСО, участь у STEM-проєктах [11], формування навчальної програми та професійного розвитку в галузі STEM, які здатні інтегрувати дисципліни, забезпечити розуміння педагогічних підходів та пов'язати їх з реальним життям та навичками XXI століття [10], залучення студентів до квазіпрофесійної діяльності з метою їх «глибокого занурення», що уможливлює оволодіння STEM-методикою [12, с. 277], ознайомлення та використання різноманітних віртуальних лабораторій, імерсивних технологій (VR та AR), мобільних застосунків, цифрових технологій та онлайн-ресурсів [13] тощо.

Окремо варто систематично відслідковувати динаміку змін у методичній упевненості майбутніх учителів початкової школи. Для цього можна використовувати на різних етапах їхньої професійної підготовки Шкалу впевненості вчителя TCS (Teacher Confidence Scale) – спеціалізований психометричний інструмент, призначений для вимірювання самосприйняття вчителем компетентності та здібностей у різних професійних сферах. Шкала містить 32 пункти, оцінені за 6-бальною шкалою Лікерта. Вона побудована на основі вимірювання ефективності вчителя і зосереджена саме на впевненості, необхідній для успішного виконання основних освітніх та організаційних завдань [14]. TCS цілком підходить для вимірювання методичної впевненості майбутнього вчителя в розрізі проблеми реалізації STEM-освіти в початковій школі, зокрема для відстеження розвитку впевненості, змін її з часом, узгоджуючи з такими трьома факторами:

– навчання математики / природознавства (вимірює впевненість у навчанні складних понять у математиці та природничих науках, використовуючи конкретний досвід та застосовуючи відповідні методики навчання);

– інноваційні методи навчання (оцінює впевненість у впровадженні сучасних методів та засобів навчання, включаючи використання технологій, розробку критеріїв оцінювання, вибір відповідної літератури для навчання конкретної теми та розуміння впливу культурного різноманіття);

– управління класом (оцінює організаторські та комунікаційні здібності, включаючи управління середовищем у класі, проведення дискусій, формування почуття спільноти та ефективне викладання в різноманітних або складних умовах) [14].

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Отже, такий системний підхід до професійної підготовки вчителів початкової школи в закладах вищої освіти сприятиме формуванню в них навичок, зокрема й методичної впевненості, необхідних для реалізації STEM-освіти в їхній майбутній практичній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів проведеного теоретичного аналізу дає підстави констатувати, що ефективність імплементації STEM-освіти в початковій ланці не є «автоматизованим» наслідком упровадження лише інноваційних технологій та програм, а безпосередньо корелює з рівнем професійної компетентності та методичної впевненості педагога. Виявлено, що ключові бар'єри, які перешкоджають трансформації потенціалу STEM у реальну освітню практику початкової школи, мають комплексний характер і групуються за трьома основними напрямами: професійний, що зумовлений фрагментарністю знань учителів у конкретних галузях (зокрема, інженерії та технологіях), домінуванням традиційних репродуктивних методів навчання та дефіцитом інструментарію для оцінювання інтегрованих результатів навчання; методологічний, що виявляється у складнощах проєктування інтегрованого контенту, пошуку балансу між академічними цілями та практико-орієнтованим навчанням, а також у невпевненості під час роботи в класі, зокрема й в інклюзивному середовищі; ресурсний – пов'язаний з дефіцитом часу для підготовки та проведення занять, недостатньою матеріально-технічною базою та сприянням з боку адміністрації закладу освіти.

Доведено, що попри позитивне ставлення вчителів до STEM-підходу, їхня діяльність часто супроводжується браком «методичної впевненості», зокрема під час реалізації інженерного проєктування, інтеграції дисциплін та розроблення STEM-уроків та STEM-контентів. Перспективи розв'язання окреслених проблем вбачаємо в системній модернізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти та програм підвищення кваліфікації учителів-практиків. Проведене дослідження актуалізувало низку стратегічних завдань, які можна розглядати як перспективи подальших наукових розвідок: розширення можливостей для неперервного професійного розвитку педагогів у галузі STEM, необхідність подальшого емпіричного вивчення феномену методичної впевненості майбутніх учителів початкової школи під час їхньої професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Suryani E., Kun Z., Haryanto H. The Implementation of STEM Approach (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) on Science Learning at Elementary School. *Proceedings Series on Social Sciences & Humanities*. 2023. Vol. 12. P. 315–322. URL: https://conferenceproceedings.ump.ac.id/pssh/article/view/814 (дата звернення: 04.02.2026).
2. STEM-школа: від ідеї до реалізації / укл. О. А. Пуш, Н. В. Савенко, В. Л. Денисюк. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2025. 36 с.
3. Tytler R. STEM education for the twenty-first century. *Integrated approaches to STEM education* / ed.: J. Anderson, Y. Li. Springer, 2020. P. 21–43. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-52229-2_3.
4. García-Carrillo C., Greca I. M., Fernández-Hawrylak M. Teacher Perspectives on Teaching the STEM Approach to Educational Coding and Robotics in Primary Education. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11, No. 2. P. 64. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci11020064 (date of access: 04.02.2026).
5. Nguyen Nhung T. P., Tran Ly H. Uncovering the challenges and requirements of elementary school teachers in implementing STEM educational activities in Vietnam. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2024. Vol. 23, No. 6. P. 373–390. DOI: https://doi.org/10.26803/ijlter.23.6.17.
6. Enhancing Elementary Students Conceptual Understandings of Scientific Phenomena: The Impact of STEAM-First and STEM-First Approaches / M. W. Corrigan et al. *Science Education*. 2025. DOI: https://doi.org/10.1002/sce.21942 (date of access: 04.02.2026).
7. Nikolopoulou K., Tsimperidis I. STEM education in early primary years: Teachers' views and confidence. *Journal of Digital Educational Technology*. 2023. Т. 3, № 1. DOI: https://doi.org/10.30935/jdet/12971 (дата звернення: 04.02.2026).
8. Balyk N., Barna O., Shmyger G., Oleksiuk V. Model of professional retraining of teachers based on the development of STEM competencies. *ICT in Education, Research and Industrial Applications: Integration, Harmonization and Knowledge Transfer* : materials of the 14th International Conference ICTERI 2018. 2018. P. 440–450.
9. Nolan A., Molla T. Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 62. P. 10–18. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004 (date of access: 04.02.2026).
10. Building future primary teachers' capacity in STEM: based on a platform of beliefs, understandings and intentions / P. M. Kurup et al. *International Journal of STEM Education*. 2019. Vol. 6, No. 1. DOI: https://doi.org/10.1186/s40594-019-0164-5 (date of access: 04.02.2026).
11. Кисла О. Ф., Коваль В. О., Григоренко В. Є. Шляхи підготовки майбутніх учителів до впровадження STEM-освіти у початковій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Т. 1, № 218. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-127-133.
12. Дрокіна А. Професійна підготовка майбутніх учителів до реалізації STEM-освіти у початковій школі в умовах квазіпрофесійної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 80. Т. 1. С. 274–278. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/80-1-41.
13. Шкуренко О. В., Стецик С. П., Шпіца Р. І. Використання сучасних технологій у STEAM-проєктах під час підготовки вчителя початкових класів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2025. Вип. 18. С. 184–200. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1815.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

14. Hoy W. K., Woolfolk A. E. Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*. 1993. Vol. 93, No. 4. P. 355–372.

IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL: ISSUES OF TEACHER PROFESSIONAL TRAINING AND METHODOLOGICAL CONFIDENCE

Hnezdilova Kira
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Primary and Special Education
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Introduction. *Numerous researchers, citing empirical evidence, maintain that the implementation of STEM education in primary grades fosters the development of critical thinking, cross-curricular skills, and cognitive interest necessary for lifelong learning. This approach is regarded as an effective instrument for preparing young learners for a future dominated by innovation and technology. However, creating a supportive environment for the personal development of each student – accounting for their individual interests, needs, and abilities –depends primarily on the teacher. The successful realization of STEM education, particularly at the primary level, hinges on the professional competence and methodological confidence of elementary school teachers, who face significant conceptual, pedagogical, and practical challenges in the contemporary educational landscape.*

Purpose. *The purpose of the article is to analyze current domestic and foreign studies to identify key issues that hinder the effective implementation of STEM education in primary school. On this basis, ways to improve the professional training of future teachers for the successful implementation of an innovative approach in their practical activities are justified.*

Methods. *The theoretical aspect of the study is based on a combination of scientific approaches (systemic, interdisciplinary, competence-based, activity-based, personality-oriented). In the course of the study, general scientific methods were used: analysis and synthesis of scientific sources, comparative analysis of domestic and foreign studies, generalization and systematization of scientific approaches, provisions, views, and conclusions, which made it possible to conduct a comprehensive analysis of the main problems that hinder the effective implementation of STEM education in primary school and to outline ways to improve the professional training of future primary school teachers for the implementation of STEM education.*

Results. *Today, the issue of professional training of future primary school teachers for the implementation of STEM education is becoming increasingly relevant. An analysis of domestic and foreign studies shows concern that, despite their motivation and interest in implementing STEM education in primary schools, future teachers feel methodologically uncertain, which consists of difficulties in: integrating knowledge from different educational fields, applying engineering design, developing STEM lessons, etc. To solve these problems, researchers suggest: compulsory mastery of the exact sciences that are components of STEM implementation, primary school methodologies, the content of selective educational components aimed at STEM training, improvement of practical skills during teaching practice in secondary schools, participation in STEM projects, the formation of a curriculum and professional development in the field of STEM that can integrate disciplines, ensure understanding of pedagogical approaches, and connect them with real life and 21st-century skills, the involvement of students in quasi-professional activities for the purpose of their «deep immersion, enabling them to master STEM methodology, familiarization with and use of various virtual laboratories, immersive technologies (VR and AR), mobile applications, digital technologies, and online resources, etc.*

It has been proven that despite teachers' positive attitudes toward the STEM concept, their practical activities are often accompanied by 'methodological uncertainty,' particularly during the implementation of engineering design and the integration of various disciplines. Prospects for overcoming the outlined problems lie in the systemic modernization of the professional training of future teachers, as well as professional development courses and programs for practicing educators.

Originality. *The scientific novelty of the conducted research lies in outlining the key difficulties faced by primary school teachers during the implementation of STEM education; identifying ways to overcome such difficulties; and actualizing the issue of a teacher's methodological confidence.*

Conclusion. *A summary of the analysis results suggests that the successful implementation of STEM education at the primary level is not an automatic consequence of introducing innovative programs, but directly correlates with the level of professional competence and methodological confidence of the teacher. It has been found that the key barriers that hinder the transformation of STEM potential into real educational practice are complex in nature and can be grouped into three main areas:*

Professional: caused by the fragmentary nature of teachers' knowledge in specific scientific fields (in particular, engineering and technology), the dominance of traditional reproductive teaching methods, and a lack of tools for assessing integrated learning outcomes.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Methodological: manifested in the difficulties of designing integrated content, finding a balance between academic goals and practice-oriented STEM education, as well as uncertainty when working in inclusive environments.

Resource: related to a critical lack of time for preparing and conducting classes, insufficient material and technical resources, and weak administrative support.

It has been proven that despite teachers' positive attitudes toward the STEM approach, their practical activities are often accompanied by 'methodological uncertainty,' particularly during the implementation of engineering design, the integration of various disciplines, the organization of the educational process, and the development of STEM lessons, among other tasks. Prospects for overcoming the outlined problems lie in the systemic modernization of the professional training of future teachers, as well as the enhancement of professional development courses and programs for practicing educators.

The conducted research has raised critical issues for both pre-service and in-service primary school teachers, namely: the modernization of professional training, the expansion of opportunities for professional development in the field of STEM, and the need for a more detailed study of the phenomenon of 'methodological confidence' through further empirical research.

Keywords: *STEM education, primary school, primary school teacher, pre-service primary school teacher, professional training of primary school teachers, methodological confidence.*

References

1. Suryani, E., Kun, Z., & Haryanto, H. (2023). The Implementation of STEM Approach (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) on Science Learning at Elementary School. *Proceedings Series on Social Sciences & Humanities*, *12*, 315–322. Retrieved from https://conferenceproceedings.ump.ac.id/pssh/article/view/814
2. Push, O. A., Savenko, N. V., & Denysiuk, V. L. (Comps.). (2025). *STEM school: From idea to implementation*. FOP Mazhula Yu. M. [in Ukrainian]
3. Tytler, R. (2020). STEM education for the twenty-first century. In J. Anderson & Y. Li (Eds.), Integrated approaches to STEM education (pp. 21–43). Springer. https://doi.org/10.1007/ 978-3-030-52229-2_3
4. García-Carrillo, C., Greca, I., & Fernández-Hawrylak, M. (2021). Teacher Perspectives on Teaching the STEM Approach to Educational Coding and Robotics in Primary Education. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci11020064
5. Nguyen, N. T. P., & Tran, L. H. (2024). Uncovering the challenges and requirements of elementary school teachers in implementing STEM educational activities in Vietnam. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *23*(6), 373–390. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.6.17
6. Corrigan, M., Wong, J., Grove, D., Andersen, S., & Hughes, B. (2025). Enhancing Elementary Students Conceptual Understandings of Scientific Phenomena: The Impact of STEAM-First and STEM-First Approaches. *Science Education*. https://doi.org/10.1002/sce.21942
7. Nikolopoulou, K., & Tsimperidis, I. (2023). STEM education in early primary years: Teachers' views and confidence. *Journal of Digital Educational Technology*. https://doi.org/10.30935/jdet/12971
8. Balyk, N., Barna, O., Shmyger, G., & Oleksiuk, V. (2018). Model of professional retraining of teachers based on the development of STEM competencies. In *ICT in Education, Research and Industrial Applications: Integration, Harmonization and Knowledge Transfer. Proceedings of the 14th International Conference ICTERI 2018* (pp. 440–450).
9. Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, *62*, 10–18. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004
10. Kurup, P. M., Li, X., Powell, G., & Brown, M. (2019). Building future primary teachers' capacity in STEM: based on a platform of beliefs, understandings and intentions. International Journal of STEM Education, 6(1), 10. URL: https://doi.org/10.1186/s40594-019-0164-5
11. Kysla, O., Koval, V., & Hryhorenko, V. (2025). Ways for future teachers training to the implementation of STEM education in primary school. *Academic Notes Series Pedagogical Science*, *1*(218). https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-127-133 [in Ukrainian].
12. Drokina, A. (2024). Professional training of future teachers for the implementation of STEM education in primary school in the conditions of quasi-professional activity. *Humanities science current issues*, *1*(80), 274–278. https://doi.org/10.24919/2308-4863/80-1-41 [in Ukrainian].
13. Shkurenko, O., Stetsyk, S., & Shpitsa-Pavliuk, R. (2025). Using modern technologies in STEAM projects during primary school teacher training. *Open educational E-Environment of Modern University*, (18), 184–200. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1815 [in Ukrainian].
14. Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*(4), 355–372.

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 9.02.2026 р.
Прийнято редакцією 9.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 37.013.42:37.091.12.011.3-051:373.2
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-17-26

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ

Листопад Олексій Анатолійович
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
e-mail: lystopad.oa@pdpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-3121-324X

Листопад Наталя Леонідівна
кандидат педагогічних наук, викладач дошкільних дисциплін
Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж»
e-mail: natasha.listopad@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3550-9985

У статті теоретично обґрунтовано особливості формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти в контексті особистісно орієнтованої підготовки. Розглянуто сутність і структуру педагогічної майстерності, виділено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, проаналізовано їх взаємозв'язок із професійною готовністю до роботи в закладі дошкільної освіти. Обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування майстерності. Визначено методологічні підходи, що взаємодоповнюють один одного та забезпечують цілісність процесу професійної підготовки. Доведено, що особистісно орієнтована підготовка сприяє розвитку суб'єктності, творчої активності та професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Ключові слова: *педагогічна майстерність, майбутні педагоги дошкільної освіти, особистісно орієнтована підготовка, педагогічні умови, педагогічна рефлексія, інноваційні технології, наставництво.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується процесами модернізації, спрямованими на підвищення якості освітніх послуг, оновлення змісту професійної підготовки педагогічних кадрів та приведення її у відповідність до європейських освітніх стандартів. Особливої актуальності набуває проблема формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти, адже саме рівень професіоналізму педагога визначає ефективність освітнього процесу, створення сприятливого розвивального середовища та забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини дошкільного віку. Педагогічна майстерність розглядається як інтегративна професійно-особистісна характеристика, що поєднує ґрунтовні фахові знання, педагогічні вміння і навички, ціннісні орієнтації, творче мислення та здатність до рефлексії й саморозвитку. Формування педагогічної майстерності в майбутніх педагогів дошкільної освіти потребує переорієнтації освітнього процесу з традиційно знаннєвої парадигми на розвиток особистості студента як активного суб'єкта професійного становлення.

Особистісно орієнтований підхід у формуванні педагогічної майстерності набуває особливої значущості, оскільки забезпечує врахування індивідуальних особливостей, професійних потреб і потенціалу майбутніх педагогів, створює умови для розвитку їхньої суб'єктності, педагогічної рефлексії та готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності. Застосування особистісно орієнтованої підготовки сприяє формуванню здатності майбутніх педагогів до гуманістичної взаємодії з дітьми, батьками та колегами, що є визначальним чинником педагогічної майстерності в дошкільній освіті. Актуальність порушеної проблеми зумовлюється також сучасними освітніми викликами, пов'язаними з упровадженням Базового компонента дошкільної освіти (2021), Державного стандарту дошкільної освіти (2025), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) та інших нормативно-правових документів, які акцентують увагу на необхідності підготовки конкурентоспроможного, компетентного й особистісно зрілого педагога. У зв'язку з цим постає потреба в теоретичному осмисленні та науковому обґрунтуванні процесу формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти в контексті особистісно орієнтованої підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема педагогічної майстерності як інтегральної характеристики професійної діяльності педагога посідає чільне місце в сучасних педагогічних дослідженнях. У наукових працях вітчизняних учених педагогічна майстерність розглядається як складне багатовимірне утворення, що поєднує професійні знання, педагогічні вміння й навички, особистісні якості, ціннісні орієнтації, здатність до творчості та рефлексії. Проблему педагогічної майстерності розглядали такі українські науковці, (А. Богуш, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кремень, О. Лавріненко, О. Савченко, Л. Хомич та ін.), які підкреслювали її інтегративний характер, що включає не лише професійні знання та вміння, а й ціннісні орієнтації, педагогічну культуру, здатність до творчості та інноваційності. Питання наставництва досліджували (З. Бондаренко, В. Макарчук, Т. Осипова, Т. Розвадовська, О. Степаненко та ін.), які акцентували увагу на значенні передачі досвіду від досвідченого педагога до початківця.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Інноваційні практики у вищій та післядипломній педагогічній освіті стали предметом вивчення в працях (Т. Алексєєнко, В. Аніщенко, А. Арістова, Г. Балл, Х. Бахтіярова, О. Вознюк, С. Волобуєва, Й. Головач, А. Гусь, О. Дубасенюк, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, С. Сисоєва, І. Студеняк, О. Топузов та ін.), де підкреслюється значення активних методів навчання, використання інформаційно-комунікаційних технологій, гейміфікації, проєктних технологій.

Значний внесок у дослідження специфіки педагогічної майстерності саме вихователя закладу дошкільної освіти зробили Л. Загородня та С. Тітаренко, які підкреслюють взаємозв'язок педагогічної майстерності з гуманістичною спрямованістю діяльності, педагогічною культурою та професійною відповідальністю вихователя [2]. У дослідженнях О. Топузова, О. Малихіна та Т. Опалюк педагогічна майстерність інтерпретується як чинник розвитку професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього педагога, що є особливо значущим у процесі підготовки фахівців до роботи в умовах освітніх змін [11]. Л. Філатова акцентує увагу на практичному вимірі педагогічної майстерності, підкреслюючи роль саморозвитку, самовдосконалення та усвідомленого професійного зростання майбутніх педагогів [12]. Історико-педагогічний аспект розвитку педагогічної майстерності висвітлено в дослідженнях О. Лавріненко, де педагогічна майстерність постає як феномен, що еволюціонує відповідно до соціокультурних і освітніх змін, зберігаючи водночас гуманістичну сутність педагогічної професії [3]. У працях автора окреслено нові виміри розвитку педагогічної майстерності в умовах цифрового освітнього середовища, зокрема в контексті повоєнного відновлення освітньої системи, що є важливим для осмислення сучасних викликів педагогічної освіти [4].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну кількість досліджень, недостатньо висвітленими залишаються питання формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти саме в контексті особистісно орієнтованої підготовки, що передбачає врахування індивідуальних освітніх потреб, розвиток суб'єктності та професійної рефлексії здобувачів освіти, що зумовлює актуальність подальших наукових пошуків у зазначеному напрямі.

Формулювання мети статті. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування особливостей формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти в контексті особистісно орієнтованої підготовки. Відповідно до визначеної мети в статті передбачено розв'язання таких завдань: уточнити сутність поняття «педагогічна майстерність майбутнього педагога дошкільної освіти» як інтегративної професійно-особистісної характеристики; розкрити потенціал особистісно орієнтованого підходу у фаховій підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти; визначити педагогічні умови формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти.

У дослідженні використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Теоретичні методи – аналіз і синтез наукової літератури, узагальнення результатів попередніх досліджень, логічне моделювання структури педагогічної майстерності та методологічної концепції. Емпіричні методи – анкетування студентів спеціальності «Дошкільна освіта» для визначення рівня сформованості педагогічної майстерності та мотивації; спостереження за практичною діяльністю; бесіди та інтерв'ю для уточнення результатів; аналіз навчальних документів і портфоліо студентів. Статистичні методи – описова статистика, порівняльний аналіз даних для оцінки рівня сформованості компонентів педагогічної майстерності. Комплексне застосування методів дало змогу оцінити ефективність особистісно орієнтованої підготовки та визначити педагогічні умови формування майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних педагогічних дослідженнях педагогічна майстерність трактується як інтегративна професійно-особистісна характеристика педагога, що відображає єдність його фахових знань, практичних умінь, ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу та здатності до професійної рефлексії [1; 3; 11]. Для майбутнього педагога дошкільної освіти педагогічна майстерність набуває особливої значущості, оскільки професійна діяльність у закладі дошкільної освіти передбачає постійну взаємодію з дитиною, орієнтацію на її індивідуальні потреби та забезпечення умов для всебічного розвитку. Отже, педагогічна майстерність педагогів дошкільної освіти – це інтегральна характеристика професійної діяльності вихователя чи викладача, яка виявляється в здатності ефективно організовувати освітній процес, створювати сприятливе розвивальне середовище для дітей, реалізовувати індивідуальний підхід та забезпечувати гармонійний розвиток особистості дитини. Вона включає: професійну компетентність – знання психології та педагогіки дошкільного віку, фахових методик дошкільної освіти; педагогічну техніку – уміння володіти голосом, мовленням, невербальними засобами, створювати емоційний контакт з дітьми; творчість – здатність до пошуку інноваційних методів організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, використання ігрових та інтерактивних технологій; ціннісні орієнтації – любов до дітей, гуманістичний світогляд, відповідальність за результати розвитку й виховання; рефлексію – уміння аналізувати власну діяльність, бачити успіхи й труднощі дітей, постійно вдосконалюватися.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

У структурі педагогічної майстерності науковці (А. Богуш, Н. Гузій, Л. Загородня, І. Зязюн, В. Кремень, О. Лавріненко, О. Савченко, Л. Хомич та ін.) виокремлюють низку взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), сформованість яких забезпечує цілісність професійної підготовки майбутнього педагога дошкільної освіти та його готовність до ефективної педагогічної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає професійну спрямованість майбутнього педагога, його ставлення до педагогічної діяльності, усвідомлення соціальної значущості професії вихователя та орієнтацію на гуманістичні цінності [2; 12]. Мотиваційно-ціннісний компонент виявляється в стійкому інтересі до роботи з дітьми дошкільного віку, прийнятті дитини як найвищої цінності освітнього процесу, готовності будувати педагогічну взаємодію на засадах поваги, довіри та підтримки. Прикладом сформованості мотиваційно-ціннісного компонента є прагнення студента до самостійного пошуку ефективних форм роботи з дітьми, активна участь у волонтерських освітніх проєктах, усвідомлене ставлення до проходження педагогічної практики як важливого етапу професійного становлення.

Когнітивний компонент охоплює систему педагогічних, психологічних і методичних знань, необхідних для організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти [9; 10]. Ідеться не лише про засвоєння теоретичних положень дошкільної педагогіки й психології, а й про розуміння закономірностей розвитку дітей дошкільного віку, сучасних освітніх програм, методик і технологій навчання та виховання. Прикладом реалізації когнітивного компонента є здатність майбутнього педагога обґрунтовано добирати методи й прийоми роботи відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей, пояснювати педагогічні рішення з позицій наукових підходів і нормативних вимог.

Діяльнісний компонент характеризує сформованість професійних умінь і навичок, здатність застосовувати набуті знання в практичній діяльності, використовувати ефективні методи й технології навчання та виховання дітей дошкільного віку [11]. Діяльнісний компонент проявляється в умінні планувати й організовувати освітню діяльність, створювати розвивальне предметно-просторове середовище, налагоджувати педагогічну взаємодію з дітьми та батьками. Так, під час педагогічної практики майбутній вихователь демонструє діяльнісний компонент через проведення занять, організацію ігрової діяльності, використання інтерактивних методів навчання, адаптацію освітнього процесу до потреб конкретної групи дітей.

Рефлексивний компонент передбачає здатність майбутнього педагога до самоаналізу власної професійної діяльності, оцінювання її результатів, усвідомлення шляхів самовдосконалення та професійного зростання [4; 12]. Рефлексивний компонент виявляється в умінні критично осмислювати власні педагогічні дії, визначати сильні сторони й труднощі професійної діяльності, коригувати освітній процес на основі отриманого досвіду. Прикладом розвитку рефлексивного компонента є ведення педагогічного щоденника під час практики, участь у рефлексивних обговореннях, аналіз педагогічних ситуацій та постановка індивідуальних цілей професійного розвитку.

Взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів забезпечує цілісність педагогічної майстерності майбутнього педагога дошкільної освіти та створює підґрунтя для його успішної професійної самореалізації. Специфіка педагогічної діяльності в закладі дошкільної освіти полягає в необхідності поєднання навчальної, виховної та розвивальної функцій, створенні психологічно комфортного середовища, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дитиною. Саме тому педагогічна майстерність майбутнього вихователя має формуватися з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку, що зумовлює потребу в особистісно орієнтованій професійній підготовці.

Проведений аналіз засвідчує, що особистісно орієнтована підготовка розглядається як один із провідних чинників формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти, оскільки вона спрямована на розвиток особистості студента як активного суб'єкта освітнього процесу [1; 9]. У межах цього підходу професійна підготовка орієнтується не лише на засвоєння знань, а й на розвиток професійно значущих якостей, індивідуального стилю педагогічної діяльності та здатності до саморозвитку. Основними принципами особистісно орієнтованого навчання є гуманізація освітнього процесу, визнання унікальності кожного студента, опора на його індивідуальний досвід, створення умов для самореалізації та професійного самовизначення [2; 10]. Реалізація цих принципів сприяє формуванню внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності та відповідального ставлення до майбутньої професії.

Зазначимо, що важливу роль у формуванні педагогічної майстерності відіграє суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем і студентом, яка ґрунтується на партнерстві, діалозі та взаємоповазі [11]. Така взаємодія активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє розвитку критичного мислення та професійної рефлексії. Рефлексія, у свою чергу, є необхідною умовою усвідомлення власних професійних можливостей і обмежень, що стимулює саморозвиток і самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти [4; 12].

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Отримані в дослідженні теоретичні положення щодо структури та змісту педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти узгоджуються з концептуальними підходами, представленими в працях вітчизняних науковців. Так, трактування педагогічної майстерності як інтегративної професійно-особистісної характеристики корелює з позиціями О. Бартків та І. Мельник, які розглядають її як єдність знань, умінь, цінностей і професійно значущих якостей особистості педагога [1]. Подібний підхід простежується також у працях Л. Загородньої та С. Тітаренко, де акцентується взаємозв'язок педагогічної майстерності з гуманістичною спрямованістю професійної діяльності вихователя [2].

Виділення мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів педагогічної майстерності узгоджується з науковими положеннями О. Лавріненка, який в історико-педагогічному вимірі розглядає педагогічну майстерність як багатокомпонентний феномен, що еволюціонує під впливом соціокультурних та освітніх трансформацій [3]. Ідея розвитку рефлексивності як ключової складової педагогічної майстерності співзвучна сучасним дослідженням цього ж автора, присвяченим формуванню педагогічної майстерності в умовах цифрового освітнього середовища [4].

Положення про значущість особистісно орієнтованої підготовки як чинника формування педагогічної майстерності підтверджуються результатами досліджень (Н. Мачинська, А. Федорович, Н. Яремчук) [9]. Аналогічні ідеї висловлено в колективній праці за редакцією В. Федорчука, де педагогічна майстерність інтерпретується у взаємозв'язку з педагогічною творчістю та інноваційною діяльністю вчителя [10]. Результати дослідження також узгоджуються з позиціями О. Топузова, О. Малихіна та Т. Опалюк, які розглядають педагогічну майстерність як основу розвитку професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього педагога [11]. Підхід до педагогічної майстерності як процесу безперервного професійного зростання та самовдосконалення співвідноситься з науковими поглядами Л. Філатової, яка підкреслює роль усвідомленого професійного розвитку в структурі педагогічної діяльності [12].

Результати здійсненого аналізу дають змогу стверджувати, що формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти доцільно розглядати крізь призму системи взаємопов'язаних методологічних підходів – компетентнісного, праксіологічного, акмеологічного, особистісно орієнтованого та інноваційного. Їх комплексне поєднання забезпечує цілісність професійної підготовки, сприяє інтеграції теоретичних знань і практичного досвіду та створює підґрунтя для формування педагогічної майстерності як динамічного й багатовимірного феномену.

Компетентнісний підхід спрямований на інтеграцію знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, що забезпечує готовність студентів до розв'язання складних професійних завдань у реальних умовах педагогічної діяльності. У межах цього підходу педагогічна майстерність розглядається не як сукупність окремих характеристик, а як комплексна здатність ефективно діяти в різноманітних педагогічних ситуаціях. Наприклад, під час проходження педагогічної практики майбутній вихователь демонструє сформованість професійних компетентностей через здатність самостійно планувати освітню діяльність, добирати методи відповідно до вікових особливостей дітей, налагоджувати партнерську взаємодію з батьками та колегами.

Праксіологічний підхід орієнтує професійну підготовку на досягнення високої ефективності та результативності педагогічної діяльності. У його межах акцент робиться на здатності майбутнього педагога цілеспрямовано планувати, організовувати, реалізовувати та аналізувати власну професійну діяльність, оцінюючи її результати та визначаючи шляхи вдосконалення. Так, у процесі моделювання педагогічних ситуацій або виконання практико-орієнтованих завдань студенти навчаються аналізувати ефективність проведених занять, коригувати власні дії та обирати оптимальні педагогічні рішення.

Акмеологічний підхід підкреслює орієнтацію майбутніх педагогів на постійне професійне зростання, самовдосконалення та самореалізацію. Він спрямовує студентів на досягнення «акме» – найвищих рівнів педагогічної майстерності, де ключовими є внутрішня мотивація, усвідомлення професійної місії та прагнення до інноваційної діяльності. Прикладом реалізації акмеологічного підходу є залучення студентів до участі в науково-практичних конференціях, творчих конкурсах, авторських педагогічних проєктах, що стимулює їх до професійного самоствердження та розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Особистісно орієнтований підхід акцентує увагу на розвитку індивідуальних здібностей, інтересів і потреб студента як майбутнього фахівця. Він передбачає створення освітнього середовища, у якому майбутній педагог сприймається як унікальна особистість із власною траєкторією професійного становлення, темпом і стилем навчання. Наприклад, використання індивідуальних освітніх завдань, рефлексивних щоденників або портфоліо професійного зростання сприяє усвідомленню студентами власних досягнень і зон подальшого розвитку.

Інноваційний підхід орієнтує професійну підготовку на впровадження сучасних освітніх технологій, інтерактивних методів навчання, цифрових засобів і нових форм організації освітнього процесу. Реалізація цього підходу сприяє підготовці педагогів дошкільної освіти, здатних гнучко реагувати на виклики

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

сучасності, використовувати цифрові платформи, онлайн-ресурси, елементи дистанційного та змішаного навчання в освітній роботі з дітьми раннього і дошкільного віку. Наприклад, майбутні вихователі опановують навички створення цифрових дидактичних матеріалів, використання інтерактивних ігор і мультимедійних засобів для формування розвивального освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Відтак, можна впевнено стверджувати, що поєднання компетентнісного, праксіологічного, акмеологічного, особистісно орієнтованого та інноваційного підходів забезпечує системність і цілісність формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти, створює умови для їхньої професійної самореалізації та підготовки до ефективної діяльності в сучасному освітньому просторі.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує наявність низки проблем у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема у формуванні їхньої професійної ментальності, проєктної та цифрової культури. У науковій літературі [5] наголошується, що однією з ключових проблем є недостатня інтеграція проєктної діяльності в освітній процес закладів вищої освіти, що обмежує можливості студентів щодо набуття досвіду самостійного планування, реалізації та оцінювання педагогічних проєктів [5]. Водночас дослідники звертають увагу на фрагментарність використання мультимедійних і цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів. Зазначається, що відсутність системного підходу до формування цифрової культури здобувачів освіти негативно впливає на їхню готовність до використання сучасних освітніх технологій у майбутній професійній діяльності, зокрема в умовах цифровізації та змішаного навчання [6].

Окремою проблемою визначається недостатній рівень сформованості професійної ментальності здобувачів освіти, що виявляється в неготовності до усвідомлення соціальної значущості педагогічної професії, слабкій мотивації до професійного саморозвитку та обмеженому розумінні ціннісних засад педагогічної діяльності. У наукових джерелах підкреслюється необхідність цілеспрямованого впливу освітнього середовища на становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів, розвитку їхнього педагогічного мислення та рефлексивних умінь [7]. Отже, окреслені в науковій літературі проблеми зумовлюють потребу в оновленні змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх педагогів, посиленні ролі проєктної діяльності, цифрових технологій та створенні розвивального освітнього середовища як чинника формування професійної ментальності та педагогічної майстерності.

Як підкреслюють вітчизняні науковці Л. Артемова, Г. Бєлєнька, О. Богініч, А. Богуш, І. Дичківська, Т. Жаровцева, Л. Загородня, Л. Зданевич, І. Княжева, К. Крутій, І. Мардарова, В. Нестеренко, Т. Пироженко, З. Плохій, Т. Поніманська, Т. Танько, ефективність формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов у процесі професійної підготовки. Зокрема, А. Богуш, Т. Поніманська, К. Крутій наголошують на необхідності цілісної організації освітнього процесу, зорієнтованого на розвиток професійної самосвідомості та суб'єктної позиції студента.

Однією з провідних педагогічних умов науковці (Г. Бєлєнька, Л. Загородня, Л. Зданевич) визначають створення розвивального освітнього середовища, яке забезпечує можливості для активної пізнавальної діяльності студентів, їхнього творчого самовираження та професійного зростання. Як зазначають І. Дичківська та Т. Жаровцева, таке середовище має поєднувати теоретичну підготовку з практичними формами навчання, використанням інноваційних освітніх технологій, педагогічних кейсів і цифрових ресурсів, що сприяє формуванню здатності студентів до самостійного прийняття професійних рішень [9; 10].

Важливим чинником формування педагогічної майстерності є упровадження інтерактивних і практико-орієнтованих методів навчання, що підтверджується дослідженнями О. Бартків, О. Малихін, І. Мельник, О. Топузов. Застосування тренінгів, ділових і рольових ігор, аналізу педагогічних ситуацій, моделювання освітніх кейсів і проєктної діяльності, за переконанням учених, сприяє розвитку педагогічного мислення, формуванню професійних умінь і готовності до практичної діяльності в закладі дошкільної освіти [1; 11].

Не менш значущою педагогічною умовою є стимулювання професійної рефлексії та творчої активності студентів, на чому акцентують О. Лавріненко, Т. Пироженко, Л. Філатова, що передбачає залучення майбутніх педагогів до самооцінювання результатів власної діяльності, усвідомлення індивідуального стилю педагогічної роботи, аналізу власних професійних досягнень і труднощів. Як зазначає О. Лавріненко, розвиток рефлексії є важливою умовою професійного самовдосконалення та досягнення високого рівня педагогічної майстерності [4; 12].

Сукупність окреслених педагогічних умов, обґрунтованих у працях зазначених науковців, створює підґрунтя для цілісного й системного формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти в контексті особистісно орієнтованої підготовки та забезпечує їхню готовність до професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

У 2025/2026 навчальному році лабораторія «Педагогічні основи професійної підготовки вихователів»

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» для виявлення основних труднощів, які виникають у майбутніх педагогів дошкільної освіти в процесі формування педагогічної майстерності, провела анкетування серед студентів факультету дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та студентів дошкільного відділення Комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж». У дослідженні взяли участь 187 респондентів 1–2 років навчання (результати подано у відсотках). Розподіл самооцінки рівня педагогічної майстерності був таким: високий рівень – 12,7%, середній рівень – 48,3%, початковий рівень – 30,1%, серйозні труднощі – 8,9%. Отримані результати засвідчують те, що більшість майбутніх педагогів відчувають потребу в удосконаленні як практичних умінь, так і теоретичних знань, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності.

На питання про впевненість у застосуванні знань з педагогіки та психології в практичній діяльності 15,9% респондентів відповіли «дуже впевнено», 40,7% – «впевнено», 35,7% – «частково впевнено» і 7,7% – «не впевнено». Це спонукає до висновку про те, що значна частина студентів потребує додаткової практики та методичного супроводу. Стосовно організації та управління діяльністю дітей 8,9% опитаних зазначили, що роблять це «дуже легко», 35,3% – «легко», 40,6% – «важко», 15,2% – «дуже важко». Основною проблемою є ефективне поєднання планування, управління групою та врахування індивідуальних особливостей дітей.

Найбільші труднощі респонденти відчувають у: використанні інноваційних технологій – 50,2%; організації та управлінні освітнім процесом – 45,6%; творчому підході та імпровізації – 40,5%; теоретичних знаннях з педагогіки та психології – 38,2%; роботі з індивідуальними особливостями дітей – 32%; рефлексії та аналізі власної діяльності – 28,9%. Респонденти визначили такі основні фактори, що ускладнюють формування педагогічної майстерності: недостатня практика з дітьми – 52,2%; нестача наставництва та супроводу досвідчених педагогів – 50,8%; обмежені знання з методики та педагогіки – 46,6%; психологічні труднощі (невпевненість, страх помилки) – 38,3%; інші фактори – 12,4%.

Аналізуючи потребу в сучасних методичних ресурсах та наставництві, 48,7% респондентів відчувають брак сучасних технологій та методичних матеріалів, 37,3% – частково, 14,0% – ні. Водночас 60,7% опитаних вважають отримання підтримки та наставництва від викладачів і досвідчених педагогів «дуже важливим», ще 39,3% – «важливим». Результати анкетування демонструють те, що майбутні педагоги дошкільної освіти стикаються з низкою труднощів у процесі формування педагогічної майстерності, серед яких ключовими є: недостатній практичний досвід роботи з дітьми, обмежені знання з педагогіки та методики, складнощі у використанні інноваційних технологій, потреба в наставництві та підтримці досвідчених педагогів.

Означені дані підтверджують необхідність удосконалення практичної підготовки студентів, створення системи наставництва, упровадження інноваційних методик навчання та забезпечення сучасними методичними матеріалами для формування високого рівня педагогічної майстерності. Оптимальною видається модель, яка поєднує: використання інноваційних освітніх технологій у процесі навчання; залучення студентів до реальної педагогічної практики під керівництвом наставника; створення умов для рефлексії та самооцінювання; формування спільнот практики, де відбувається обмін досвідом між студентами й педагогами.

Проведене дослідження дало можливість стверджувати, що до інноваційних практик, які істотно впливають на формування та розвиток педагогічної майстерності майбутніх педагогів, належать: інтерактивні технології навчання (кейс-метод, тренінги, майстер-класи); цифрові ресурси (онлайн-курси, освітні платформи дистанційного навчання, VR/AR-технології); гейміфікація освітнього процесу; проєктна діяльність; рефлексивні практики (портфоліо, самооцінювання, педагогічні щоденники). Застосування зазначених інноваційних форм і методів забезпечує активне залучення студентів до освітнього процесу, формує їхню здатність до аналізу та узагальнення педагогічного досвіду, сприяє розвитку критичного мислення, креативності, комунікативних і організаційних умінь.

Варто підкреслити, що ефективність означених практик зумовлена їх орієнтацією на діяльнісний і особистісно зорієнтований підходи, які передбачають не лише засвоєння теоретичних знань, а й набуття досвіду їх практичного застосування в професійних ситуаціях. Так, інтерактивні технології дають змогу змоделювати педагогічні ситуації, що максимально наближені до реальних умов професійної діяльності. Використання цифрових ресурсів розширює можливості самостійного навчання та індивідуалізації освітньої траєкторії. Гейміфікація формує позитивну мотивацію до навчання, стимулює змагальність і підвищує інтерес до опанування педагогічних умінь. Проєктна діяльність розвиває вміння працювати в команді, брати на себе відповідальність за результат, інтегрувати знання з різних галузей. Рефлексивні практики сприяють становленню здатності до самоаналізу, саморегуляції та професійного вдосконалення.

У межах навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» зазначені практики можуть бути

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

інтегровані в тематичний зміст, що передбачає як теоретичний, так і практико-орієнтований аспекти підготовки. Зокрема, доцільними є такі теми занять: «Кейс-метод у професійній підготовці педагога: можливості та обмеження»; «Гейміфікація освітнього процесу як ресурс формування педагогічної майстерності»; «Цифрові інструменти сучасного педагога: платформи дистанційного та змішаного навчання»; «VR/AR-технології як засіб моделювання педагогічних ситуацій»; «Проєктна діяльність у системі підготовки майбутнього вихователя»; «Рефлексивні практики як складова професійного саморозвитку педагога»; «Портфоліо майбутнього педагога як інструмент професійної самоідентифікації»; «Майстер-клас як форма організації інтерактивного навчання». Отже, можна впевнено стверджувати, що впровадження інноваційних практик у навчальну дисципліну «Основи педагогічної майстерності» створює передумови для підготовки конкурентоспроможних, творчих, ініціативних педагогів, здатних відповідати на виклики сучасної освіти.

У ході проведеного дослідження з'ясовано, що наставництво є одним із найбільш дієвих засобів підтримки майбутніх педагогів на етапі професійного становлення. Означений феномен ґрунтується на принципах взаємодії, партнерства та індивідуалізації професійного зростання. Наставництво реалізується у двох взаємодоповнювальних формах: традиційне наставництво, інноваційне наставництво. Традиційне наставництво передбачає передачу досвіду від досвідченого педагога до студента або молодого фахівця, у такій моделі наставник виступає прикладом для наслідування, сприяє професійній соціалізації здобувача освіти, формує в нього розуміння педагогічних норм, стандартів та етичних цінностей. Інноваційне наставництво базується на застосуванні сучасних освітніх технологій, серед яких коучинг, менторські програми, peer-to-peer підтримка (взаємне наставництво серед студентів), такий формат забезпечує не лише обмін знаннями та досвідом, а й розвиток навичок саморефлексії, критичного мислення, лідерства, уміння працювати в команді.

Завдяки зазначеним моделям наставник виконує роль посередника між теоретичними знаннями та практикою, сприяючи трансформації академічних знань у реальні педагогічні дії. Наставництво допомагає майбутньому педагогу сформувати індивідуальний стиль професійної діяльності, визначити власні педагогічні пріоритети та виробити здатність до саморозвитку й професійного самовдосконалення.

У межах навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» наставництво може бути інтегроване через теоретичний, практичний, проєктний напрями. Теоретичний напрям мітить такі теми: «Наставництво в педагогіці: історичні витоки та сучасні моделі»; «Традиційне та інноваційне наставництво: порівняльний аналіз»; «Функції та ролі наставника в професійній підготовці майбутнього педагога». Практичний напрям передбачає проведення тренінгів з коучингу та менторингу, спрямованих на розвиток навичок ефективної комунікації, емоційного інтелекту, управління педагогічними ситуаціями; організацію симуляцій наставницьких сесій, у яких студенти виконують ролі наставників і піднаставних; створення peer-to-peer груп підтримки, у яких майбутні педагоги навчаються вирішувати професійні проблеми спільно; ведення рефлексивних щоденників, де студенти аналізують власні здобутки і труднощі в процесі формування педагогічної майстерності. Проєктний напрям – це розробка моделей наставницької підтримки для різних етапів професійного становлення педагога; підготовка та захист мікропроєктів, спрямованих на впровадження інноваційних форм наставництва в практику закладів дошкільної освіти.

Здійснене дослідження дає змогу стверджувати, що інтеграція інституту наставництва в зміст навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» є важливою передумовою реалізації комплексного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. Такий підхід передбачає гармонійне поєднання академічних знань із досвідом практичної діяльності, що забезпечує не лише засвоєння теоретичного матеріалу, а й формування здатності його застосування в реальних педагогічних ситуаціях. Завдяки наставницькій підтримці студенти отримують можливість не тільки оволодівати педагогічними технологіями, а й формувати індивідуальний стиль професійної діяльності, розвивати критичне мислення, комунікативну компетентність, емоційний інтелект та рефлексивні вміння.

Наставництво в цьому контексті виконує інтегративну функцію: воно слугує своєрідним містком між теоретико-методологічними знаннями та практичною складовою професійної підготовки. Залучення студентів до наставницьких взаємодій формує готовність до співпраці, взаємопідтримки та колегіальної взаємодії, що є невід'ємними компонентами сучасного педагогічного лідерства. Окрім того, систематичне застосування наставницьких практик сприяє виробленню стійкої мотивації до безперервного самовдосконалення, що особливо актуально в умовах динамічних освітніх змін. З огляду на це можна впевнено стверджувати, що впровадження наставництва в зміст дисципліни «Основи педагогічної майстерності» розширює її освітній потенціал, створює умови для формування цілісної професійної ідентичності майбутнього педагога та забезпечує його готовність до постійного професійного розвитку впродовж життя.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напряму). У результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано особливості формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти в контексті особистісно орієнтованої підготовки. Узагальнення наукових підходів дало змогу уточнити сутність педагогічної майстерності як інтегративної професійно-особистісної характеристики, що поєднує мотиваційно-ціннісні орієнтації, систему фахових знань, практичні вміння й навички, а також здатність до рефлексії та безперервного професійного саморозвитку. Встановлено, що особистісно орієнтована підготовка є ефективним чинником формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти, оскільки забезпечує розвиток суб'єктності студентів, урахування їхніх індивідуальних освітніх потреб, формування внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності та готовності до творчої професійної самореалізації. Реалізація принципів гуманізації, партнерської взаємодії та педагогічної підтримки сприяє цілісному розвитку всіх структурних компонентів педагогічної майстерності.

Обґрунтовано педагогічні умови формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти, зокрема створення розвивального освітнього середовища, упровадження інтерактивних і практико-орієнтованих методів навчання, а також стимулювання професійної рефлексії та творчої активності студентів. Зазначені умови забезпечують інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, сприяють формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності та підвищують готовність майбутніх педагогів до роботи в закладах дошкільної освіти. Встановлено, що інноваційні практики створюють умови для активної професійної діяльності студентів, а наставництво забезпечує індивідуальну підтримку та передачу досвіду. Інтеграція інноваційних практик та наставництва є ефективною стратегією розвитку педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в експериментальній перевірці ефективності визначених педагогічних умов у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти, розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання рівнів сформованості педагогічної майстерності, а також у дослідженні можливостей використання цифрових освітніх технологій у межах особистісно орієнтованої професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Бартків О. С., Мельник І. М. Педагогічна майстерність : навч.-метод. посіб. Луцьк, 2023. 198 с.
2. Загородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. 2-ге вид. Суми : Університет. кн., 2018. 318 с.
3. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ : монографія; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 328 с.
4. Лавріненко О. А. Розвиток педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти в цифровому освітньому середовищі у повоєнний час. Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 125 с.
5. Листопад О. А., Мардарова І. К., Гуданич Н. М. Розвиток проєктної культури майбутніх педагогів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 3. С. 485–497. DOI: https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-485-497/
6. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. Особливості застосування мультимедійних технологій в процесі формування цифрової культури здобувачів вищої і фахової передвищої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2024. Вип. 4 (56). С. 24–33. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-24-33.
7. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. Становлення професійної ментальності здобувачів освіти в освітньому процесі закладів вищої і фахової передвищої педагогічної освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія: Психологія. Педагогіка. Медицина.* 2024. № 10 (44) С. 323–335. DOI: *https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-323-335.*
8. Листопад О. А., Мардарова І. К. Освітній вебквест як інструмент дистанційної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2024. Вип. 1 (54). С. 12–21. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-12-21.
9. Основи педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб. для студ. спец. 012 Дошкільна освіта / упоряд. Н. Мачинська, А. Федорович, Н. Яремчук. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 286 с.
10. Основи педагогічної майстерності та творчості вчителя : навч.-метод. посіб. / О. М. Дутко, О. В. Горбатюк, І. Ю. Лебідь, С. В. Поліщук, В. В. Федорчук; за заг. ред. В. В. Федорчук. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 275 с. URL: http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7287.
11. Топузов О. М., Малихін О. В., Опалюк Т. Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя : навч. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2018. 292 с.
12. Філатова Л. С. Педагогічна майстерність : навч. посіб. для здобувачів вищої освіти пед. унів. за спец. 013 Початкова освіта, 016 Спеціальна освіта. Харків : ХНПУ, 2021. 90 с.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

FORMING THE PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF PERSONALITY-ORIENTED TRAINING

Lystopad Oleksii
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Education
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
Lystopad Natalia
Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of preschool disciplines
Municipal Institution «Odessa Pedagogical Professional College»

Introduction. *The current stage of development of preschool education in Ukraine is characterized by modernization processes aimed at improving the quality of educational services, updating the content of professional training for teaching staff, and bringing it into line with European educational standards. The issue of developing the teaching skills of future preschool teachers is particularly relevant, as it is the level of professionalism of the teacher that determines the effectiveness of the educational process, the creation of a favorable developmental environment, and the harmonious development of the preschool child's personality. Teaching skills are seen as an integrative professional and personal characteristic that combines in-depth professional knowledge, teaching abilities and skills, value orientations, creative thinking, and the ability to reflect and develop oneself. The formation of pedagogical skills in future preschool educators requires a reorientation of the educational process from the traditional knowledge paradigm to the development of the student's personality as an active subject of professional formation.*

Purpose. *The purpose of the study is to provide a theoretical justification for the peculiarities of the formation of pedagogical skills of future preschool teachers in the context of personality-oriented training. In accordance with the defined goal, the article provides for the solution of the following tasks: to clarify the essence of the concept of «pedagogical skills of future preschool educators» as an integrative professional and personal characteristic; to reveal the potential of a personality-oriented approach in the professional training of future preschool educators; to determine the pedagogical conditions for the formation of pedagogical skills of future preschool educators in the educational process of higher education institutions.*

Methods. *The study uses a combination of theoretical and empirical methods. Theoretical methods include analysis and synthesis of scientific literature, generalization of previous research results, logical modeling of the structure of pedagogical skills and methodological concepts. Empirical methods include surveying students majoring in Preschool Education to determine the level of pedagogical skills and motivation; observing practical activities; conducting conversations and interviews to clarify the results; and analyzing educational documents and student portfolios. Statistical methods – descriptive statistics, comparative analysis of data to assess the level of development of components of pedagogical skills. The comprehensive application of these methods made it possible to evaluate the effectiveness of personality-oriented training and determine the pedagogical conditions for the formation of skills of future preschool educators.*

Results. *Theoretically substantiated features of the formation of pedagogical skills of future preschool teachers in the context of personality-oriented training. Pedagogical skills are considered as an integrative characteristic of a professional personality, combining motivational and value orientations, a system of pedagogical and psychological knowledge, practical skills and abilities, as well as the ability to reflect and self-improve. The key components of skills – motivational and value-based, cognitive, activity-based, and reflective – are identified and their interconnection with students' readiness for effective pedagogical activity is analyzed. It is shown that personality-oriented training contributes to the development of subjectivity, creative activity, and professional competence of future preschool educators. The pedagogical conditions for the effective formation of mastery are substantiated, including the creation of a developmental educational environment, the introduction of interactive and practice-oriented teaching methods, the stimulation of reflection, and the use of innovative technologies. The results of the study can be used in educational programs, pedagogical practice, and the professional development of preschool teachers.*

Originality. *The scientific novelty of the study lies in: the theoretical justification of the formation of pedagogical skills of future preschool teachers specifically in the context of personality-oriented training as a holistic pedagogical system; clarifying the structure of the pedagogical skills of future preschool educators through the interconnection of motivational-value, cognitive, activity-based, and reflective components; determining a set of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process in the educational environment of a higher education institution. The practical significance of the results lies in: the possibility of using the obtained provisions in the process of training applicants for the specialty «Preschool Education»; the implementation of the developed approaches in the content of pedagogical disciplines; the application of the identified pedagogical conditions in the practice of organizing the educational process in higher education institutions; the use of research materials in the system of professional development of pedagogical workers.*

Conclusion. *As a result of the study, the peculiarities of the formation of pedagogical skills of future*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

preschool teachers in the context of personality-oriented training were theoretically substantiated. The generalization of scientific approaches made it possible to clarify the essence of pedagogical skills as an integrative professional and personal characteristic that combines motivational and value orientations, a system of professional knowledge, practical skills and abilities, as well as the ability to reflect and continuously develop professionally. It has been established that personality-oriented training is an effective factor in the formation of pedagogical skills of future preschool teachers, as it ensures the development of students' subjectivity, takes into account their individual educational needs, and forms internal motivation for pedagogical activity and readiness for creative professional self-realization. The implementation of the principles of humanization, partnership, and pedagogical support contributes to the holistic development of all structural components of pedagogical skills.

Keywords: *pedagogical skills, future preschool teachers, personality-oriented training, pedagogical conditions, pedagogical reflection, innovative technologies, mentoring.*

References

1. Bartkiv, O. S., & Melnyk, I. M. (2023). *Pedahohichna maisternist': navchal'no-metodychnyi posibnyk* [Pedagogical mastery: educational and methodological manual]. Lutsk. [in Ukrainian].

2. Zahorodnia, L. P., & Titarenko, S. A. (2018). *Pedahohichna maisternist' vykhovatelia doshkil'noho zakladu: navchal'nyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv* [Pedagogical mastery of preschool educator: educational manual for higher education students] (2nd ed.). Sumy: Universytetska knyha. [in Ukrainian].

3. Lavrinenko, O. A. (2009). *Pedahohichna maisternist' v istoryko-pedahohichnomu vymiri: teoriia, praktyka, postup* [Pedagogical mastery in historical-pedagogical perspective: theory, practice, progress]. Kyiv: National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. [in Ukrainian].

4. Lavrinenko, O. A. (2024). *Rozvytok pedahohichnoi maisternosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi u povoiennyi chas* [Development of pedagogical mastery of higher education teachers in digital educational environment in postwar period]. Kyiv: Yurko Liubchenko. [in Ukrainian].

5. Lystopad, O. A., Mardarova, I. K., & Hudanych, N. M. (2023). *Rozvytok proiektnoi kultury maibutnikh pedahohiv v osvitnomu seredovyshchi zakladu vyshchoi osvity* [Development of project culture of future educators in the educational environment of higher education institution]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser. Pedahohichni nauky*, 3, 485–497. https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-485-497 [in Ukrainian].

6. Lystopad, O. A., Mardarova, I. K., & Lystopad, N. L. (2024). *Osoblyvosti zastosuvannia mul'tymediinykh tekhnolohii v protsesi formuvannia tsyfrovoyi kultury zdobuvachiv vyshchoi i fakhovoi peredvyshchoi osvity* [Features of using multimedia technologies in the process of forming digital culture of higher and pre-higher education students]. *Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky*, 4(56), 24–33. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-24-33 [in Ukrainian].

7. Lystopad, O. A., Mardarova, I. K. (2024). *Stanovlennia profesiynoi mental'nosti zdobuvachiv osvity v osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi i fakhovoi peredvyshchoi pedahohichnoi osvity* [Formation of professional mentality of students in the educational process of higher and pre-higher pedagogical education institutions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky* (Series «Psychology, Pedagogy, Medicine»), 10(44), 323–335. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-323-335 [in Ukrainian].

8. Lystopad, O. A., Mardarova, I. K. (2024). *Osvitnii webkvest yak instrument dystantsiinoi osvity* [Educational webquest as a tool of distance education]. *Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky*, 1(54), 12–21. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-12-21 [in Ukrainian].

9. Machynska, N., Fedorovych, A., & Yaremchuk, N. (2020). *Osnovy pedahohichnoi maisternosti (dlia studentiv spetsial'nosti 012 Doshkil'na osvita): navchal'no-metodychnyi posibnyk* [Fundamentals of pedagogical mastery (for students of preschool education): educational and methodological manual]. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv. [in Ukrainian].

10. Dutko, O. M., Horbatiuk, O. V., Lebid, I. Yu., Polishchuk, S. V., & Fedorchuk, V. V. (2023). *Osnovy pedahohichnoi maisternosti ta tvorchosti vchytelia: navchal'no-metodychnyi posibnyk* [Fundamentals of pedagogical mastery and creativity of the teacher: educational and methodological manual]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko. URL: http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7287 [in Ukrainian].

11. Topuzov, O. M., Malykhin, O. V., & Opaliuk, T. L. (2018). *Pedahohichna maisternist': rozvytok profesiyno-pedahohichnoi adaptivnosti ta sotsial'noi refleksii maibutnoho vchytelia: navchal'nyi posibnyk* [Pedagogical mastery: development of professional-pedagogical adaptability and social reflection of future teacher: educational manual]. Kyiv: Pedagogichna dumka. [in Ukrainian].

12. Filatova, L. S. (2021). *Pedahohichna maisternist': navchal'nyi posibnyk dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity za spetsial'nostiamy 013 Pochatkova osvita; 016 Spetsial'na osvita* [Pedagogical mastery: educational manual for higher education students in Primary Education; Special Education]. Kharkiv: Kharkiv National Pedagogical University. [in Ukrainian].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 10.02.2026 р.
Прийнято редакцією 10.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 378.018.8.011.3-051:373.3.091.4STEM(045)
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-27-34

ПРО STEM-ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Лодатко Євген Олександрович
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: lodatko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4951-3259

У статті схарактеризовано сутність ідеї впровадження STEM-навчання в початкову і основну шкільні ланки. Проаналізовано поширені погляди дослідників щодо актуальності STEM-освіти у створенні сприятливих умов для ознайомлення учнів початкової школи з технологічними, інженерними і математичними поняттями, що є в основі численних процесів, притаманних сучасному суспільству. На основі узагальнення авторських пропозицій оцінено професійну значущість STEM-підготовки майбутніх учителів для активного впровадження інтерактивних методів навчання, стимулювання пізнавальної активності учнів. Аргументовано, що проєктування змістової основи STEM-підготовки майбутніх учителів має відбуватися з дотриманням низки методологічних принципів: цілісності, системності, детермінізму, об'єктивності, розвитку, комплексності. Акцентовано увагу на зорієнтованості системи підготовки майбутніх учителів на опанування понятт'євої і діяльнісної основи STEM-навчання разом зі STEM-методикою, що уможливлює глибоке розуміння ідейно-понятт'євої основи та методичних підходів до викладання змісту STEM учням початкової школи з урахуванням їхніх вікових особливостей. Виявлено чинники, що мають враховуватися в процесі визначення змісту програм STEM-підготовки майбутніх учителів з урахуванням специфіки їх подальшої фахової діяльності в умовах реалізації концепції Нової української школи. Зазначено, що запровадження STEM-підготовки майбутніх учителів початкової школи має передбачати потенційну оцінку змісту освітніх компонентів, планованих на опанування STEM-знань, які забезпечуватимуть розвиток аналітичного мислення, логіки міркувань та технічних навичок.

Ключові слова: *початкова школа; підготовка вчителя; STEM-освіта; STEM-методика; STEM-навчання.*

Постановка проблеми. В останнє десятиліття в контексті реформування загальноосвітньої школи активізувалася ідея впровадження STEM-навчання в початкову і основну її ланку. Передумову цієї тенденції можна вбачати в суттєвому падінні уваги до природничої підготовки в основній школі та зниженні вимог до рівня мовної, математичної і природничої підготовки учнів початкових класів. Приміром, за даними Українського центру оцінювання якості освіти, результати НУШ виявилися в черговий раз невтішними: за даними моніторингу 2024 року [5, с. 75, 123, 186] випускники початкової школи не досягли базового рівня сформованості:

– математичної компетентності – 14,6%;
– читацької компетентності – 17,7%;
– природничо-наукової компетентності – 16,1%.

Малоймовірно очікувати, що навчання цих учнів в основній ланці школи призведе до покращення ситуації. А якщо врахувати той факт, що в основній школі фізика, хімія, біологія вже давно не є затребуваними серед учнів (і батьків), то можна зрозуміти бажання «освітянських реформаторів» об'єднати ці шкільні предмети, створивши інтегрований курс на кшталт «Я досліджую світ», що вивчається в початковій школі.

Однак, попри численні заклики освітянських реформаторів і адміністраторів до інтеграції змісту шкільних предметів фізики, хімії, біології в один предмет, поки що не знайшлося охочих запропонувати власний пілотний варіант. Їхня увага зосередилася на ідеї впровадження STEM-навчання [9], яке б об'єднувало природничі науки (Science), технології (Technology), інженерію (Engineering) та математику (Mathematics) в один навчальний предмет. Для громадської привабливості й більшої переконливості прибічники STEM-навчання його основну мету вбачають у «розвитку критичного мислення, інженерного підходу та вміння застосовувати знання в реальному житті» [26].

Виклад основного матеріалу дослідження. О. Топузов, Л. Калініна і В. Рогоза небезпідставно вважають, що «впровадження та розвиток STEM-освіти в Україні позитивно впливатиме на покращення результатів природничо-наукової грамотності та, як наслідок, на забезпечення рівного доступу до якісної освіти в майбутньому. Це важливо для розвитку освітніх стратегій, спрямованих на підвищення якості наукової та математичної освіти серед молоді [23, с. 242].

Ідея впровадження STEM-навчання не обмежилася основною школою, а стала розглядатися окремими прихильниками як варіант осучаснення змісту навчання в початковій школі. Зокрема, О. Кисла з Н. Стрілецькою та В. Коваль переконують, що «STEM-освіта в початковій школі має стратегічне завдання – створити сприятливі умови для раннього розвитку інтересу учнів до природничих і технічних дисциплін. Це питання набуває особливої значущості в контексті Нової української школи (НУШ), оскільки ключові компетентності НУШ тісно перетинаються з цілями STEM …: розвиток логічного та математичного

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

мислення; формування наукового розуміння природи та технологій; оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями; стимулювання розвитку креативності та творчих здібностей» [8, с. 61]. «Основні ключові компетентності концепції «Нової української школи», зокрема компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова грамотність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні й громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна, екологічна грамотність і здорове життя, гармонійно входять в систему STEM-освіти, створюючи основу для успішної самореалізації особистості як фахівця та громадянина» [15, с. 228].

Наявність у навчальних планах початкової школи предмету «Я досліджую світ» не передбачає ознайомлення учнів з технологічними, інженерними і математичними поняттями, які лежать в основі багатьох повсякденних процесів, притаманних сучасному суспільству. Але цей предмет «передбачає повну або часткову інтеграцію освітніх галузей [для] … формування цілісного бачення світу та позитивної мотивації у молодших школярів», що створює передумови для трансдисциплінарної основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до «інтегрованого та проєктного навчання, яке сприяє формуванню наукового світорозуміння, ціннісних орієнтирів і ключових компетентностей» [8, с. 61]. Тому ідея впровадження STEM-навчання в початкову школу лишається на порядку денному, чекаючи на появу організаційно-методичних пропозицій її втілення не лише в навчання молодших школярів, а й у практику *підготовки вчителів початкових класів*.

Остання із зазначених позицій є вирішальною, оскільки вчитель початкової школи має бути методично підготовленим до викладання предмету, передбаченого навчальним планом. Сподіватися на те, що він може самостійно впоратися з *методологічними* (методичними) *підходами* до викладання якогось нового чи оновленого предмету (приміром такого, як STEM), немає підстав. Історія вітчизняної освіти засвідчує, що всі реформи, започатковані без належної і копіткої попередньої підготовки вчителів у системі педагогічної освіти, зазнавали невдач. І ніякі оптимістичні переконання освітянських чиновників щодо вчительства як самодостатнього авангарду суспільства, здатного самотужки впроваджувати освітні реформи, не спрацьовували і не спрацьовують зараз.

Тому питання потенційної підготовки майбутніх учителів до можливої реалізації STEM-навчання є виключно важливим. Перш за все йдеться про його змістову складову, а також формування в здобувачів освіти уявлень про методологічні підходи, які можуть стати в нагоді у викладанні предмету.

Поняття «методологічний підхід» у педагогічній діяльності зазвичай витлумачується як позиція чи точка зору, з якої може розглядатися педагогічний об'єкт (явище) у процесі його вивчення відповідно до загальної концепції професійної підготовки. У науковій літературі поняття методологічний підхід може інтерпретуватися «як деякі вихідні принципи, позиції, основні положення чи переконання … і як напрями вивчення предмета дослідження» [19, с. 125] з урахуванням контексту.

Але незалежно від того, який методологічний (методичний) підхід обрано, проєктування змістової (предметної) основи підготовки майбутніх учителів має відбуватися із дотриманням низки методологічних принципів: цілісності, системності, детермінізму, об'єктивності, розвитку, комплексності.

Принцип цілісності передбачає таку організацію підготовки, яка забезпечує формування навчально-виховних складових предметної діяльності з урахуванням особливостей інтерпретації понятєво-діяльнісних зв'язків відповідно до цілевизначальних вимог професійного стандарту. З методологічних позицій важливою є «принципова незводимість властивостей системи [навчання] до суми властивостей складових <…> і неможливість виведення з останніх властивостей цілого …» [25, с. 21].

Т. Завгородня з І. Стражніковою, коментуючи підоснову принципу цілісності, наголошують на системній організації предметної діяльності, що передбачає «встановлення зв'язків досліджуваного феномену із сутнісними силами особистості, … [урахування] … різноманітних зовнішніх … [зв'язків], що позначаються на формуванні … [уявлень] в ході педагогічного процесу …; розкритті механізму досліджуваного явища (рушійні сили, їх виникнення, розвиток, взаємодія, складові елементи та взаємозв'язок, етапи розвитку, умови і фактори, від яких цей розвиток залежить); [адекватному] … визначенні місця досліджуваного педагогічного явища в … освітньому процесі (його специфіки, загальних та часткових функцій насамперед)» [4, с. 28].

Зважаючи на те, що зміст STEM-навчання має засновуватися на кооперативній (і комплексній) взаємодії різних предметних основ, далеких від ідейної однорідності, принцип цілісності породжує проблему визначення логічного підґрунтя понятєвих зв'язків, а також методичних підходів до організації навчальної діяльності, які б забезпечували відповідність вимогам Державного стандарту початкової освіти [2] та професійного стандарту за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [17].

Принцип системності в широкому контексті передбачає врахування наявних в освітньому просторі загальних взаємозв'язків педагогічних феноменів. Як слушно зауважує О. Хохліна, «принцип системності ґрунтується на потребі врахування всіх наявних сторін і зв'язків досліджуваного об'єкта [феномена]. Наприклад, розуміння психічного загалом як … [віддзеркалення] навколишньої дійсності вже власне

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

передбачає відображення цього принципу; ще більшою мірою цей принцип використовується для пояснення сутності та походження окремих складових психіки, чинників їх формування (наприклад, складових особистості)» [24, с. 7].

Принцип детермінізму передбачає врахування впливу «зовнішньої реальності на психіку [суб'єктів педагогічного процесу] … з її властивостями вибірковості, об'єктивованості, суб'єктивності …, [які] нерозривно пов'язані з різнорівневою активністю людини, починаючи від психофізіологічної і закінчуючи цілеспрямованою діяльністю, [що] … займає провідне місце, визначаючи розгортання всіх інших видів активності. … Таке тлумачення принципу детермінізму стало підґрунтям для розробки іншого методологічного принципу психології – єдності свідомості та діяльності і надовго визначило предметне поле і пріоритети вітчизняних … [педагогічних] досліджень» [20, с. 268].

Принцип об'єктивності передбачає валідність методів та обґрунтованість результатів навчання, що забезпечується достатнім педагогічним досвідом, адекватними методичними засобами та стабільністю отримуваних результатів.

На важливості цього принципу акцентують увагу Т. Завгородня з І. Стражніковою, наголошуючи на тому, що «принцип об'єктивності займає особливе місце у зв'язку із занадто великою кількістю суб'єктивних факторів у сфері навчально-виховного процесу …» [4, с. 29].

Принцип розвитку має враховувати розвивальні потенційні можливості суб'єктів освітньої діяльності (відповідної вікової категорії чи напряму підготовки / спеціальності), що беруть участь у педагогічному процесі. Відповідно до загально-філософських позицій можна погодитися з О. Хохліною, яка нагадує що «згідно з цим принципом, у навколишньому середовищі все змінюється: старе безперервно змінюється новим. Розвиток – це рух у певному напрямі, переважно як рух поступальний, прогресивний, із притаманними йому повторюваністю, послідовністю, запереченням старого та виникненням нового» [24, с. 9].

Принцип комплексності передбачає використання апробованих методів навчальної діяльності з позицій міждисциплінарності (трансдисциплінарності) і системності з урахуванням соціокультурних імперативів організації й управління педагогічним процесом [10] для «забезпечення цілісного розгляду складного об'єкта через врахування всіх [його] основних аспектів, компонентів, зв'язків. Стосовно педагогічної системи це означає необхідність розгляду засобів управління (соціального, педагогічного) в широкому і вузькому розумінні» [16, с. 80] для забезпечення якості освітньої діяльності [11].

Як відомо, «у сучасних науково-педагогічних дослідженнях дуже рідкісним є метод дослідження, який би застосовувався в «чистому вигляді», оскільки внаслідок застосування одного-двох методів дослідження [вірогідність похибки суттєво зростає] … Доцільність використання принципу [комплексності] … до вирішення наукових педагогічних проблем зумовлено складністю самого педагогічного процесу, його [діалектичним характером] ...

Принцип [комплексності] … вимагає багатоцільової установки під час вивчення педагогічних явищ …, охоплення якомога більшої кількості зв'язків досліджуваного … [феномена] з іншими … [найсуттєвішими]; урахування всіх зовнішніх впливів … [і] усунення випадкових впливів, що спотворюють картину педагогічного процесу; багаторазової … [оцінки досяжності мети] … за допомогою різних методів …; філософського, логічного і психолого-педагогічного аналізу одержаних … результатів» [4, с. 28–29].

Поняттєва різнорідність змістових складових STEM-навчання обумовлює ідейно-методичні складнощі опанування здобувачами належним рівнем *мультипредметних* знань, умінь / навичок, комунікації та відповідальності, як це передбачається Національною рамкою кваліфікацій [12]. Тому принцип комплексності набуває провідного значення в організаційно-методичному забезпеченні навчально-виховної діяльності. Перш за все йдеться про таке проєктування змісту STEM-складових, які б забезпечували комплексне й цілісне опанування майбутніми учителями початкової школи ідейно-поняттєвої та методичної основи STEM-навчання.

Якщо система підготовки майбутніх учителів орієнтуватиметься на опанування основ STEM-навчання, то освітньо-професійні програми мають забезпечувати засвоєння STEM-методики, яка передбачатиме *глибоке розуміння* ідейно-поняттєвої основи та методичних підходів до викладання змісту STEM учням початкової школи з урахуванням їхніх вікових особливостей. Урахування вікових особливостей учнів є актуальним, оскільки доволі розпіареною є точка зору, що STEM-навчання забезпечує розвиток критичного мислення.

Прибічники такої точки зору мали б знати про існування вікових і змістових обмежень щодо розвитку критичного мислення, оскільки його розвиток:

1) передбачає опанування учнями логічних умінь (аналізу, узагальнення, синтезу, конкретизації, абстрагування, порівняння) та найбільш розповсюджених схем міркувань за межами вікових можливостей дітей молодшого шкільного віку;

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

2) можливий лише тоді, коли сформована відповідна мисленнєва основа, що для учнів початкової школи неможливо через вікові особливості;

3) не передбачений Державним стандартом початкової освіти [2, ст. 4, 13], Стандартом вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [22] і Професійним стандартом вчителя початкових класів [18].

Окремо слід звернути увагу на те, що в Державному стандарті початкової освіти йдеться *не про розвиток критичного мислення, а про* «такі *вміння*, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами» [2, ст. 7.9]. Якщо вміння «критичного та системного мислення» будуть початково сформовані, то вони можуть стати основою для розвитку. Але учні 6–9-річного віку не мають сензитивно обумовлених можливостей для опанування умінь «критичного та системного мислення» і тому немає підстав вважати, що STEM-навчання забезпечуватиме *розвиток* у них *критичного мислення*.

Таким чином, якщо говорити про впровадження STEM-навчання в початкову школу, то передусім варто концептуально визначитися зі змістом програм підготовки майбутніх учителів, зокрема:

1) компетентнісними орієнтирами STEM-підготовки;

2) змістовими складовими, які забезпечуватимуть понятєво-діяльнісну основу STEM-підготовки (знання, уміння, навички, способи мислення);

3) методичною основою STEM-навчання в початковій школі відповідно до вікових особливостей учнів;

4) засобами діагностування результатів STEM-навчання;

5) освітньо-професійною кваліфікацією викладачів, які можуть залучатися до викладання змістових складових STEM-навчання (зокрема, технологічного та інженерного спрямування).

З огляду на це вслід за О. Кислою, Н. Стрілецькою та В. Коваль варто погодитися, що «для успішного впровадження STEAM-освіти в початковій школі необхідна комплексна підготовка майбутніх учителів, що вимагає опанування основами всіх її складових (математика, фізика, хімія, біологія, інформатика, технології, мистецтво)» [8, с. 61].

В. Кириленко й А. Крижановський зі співавторами зазначають, що «імплементація STEM-освіти у підготовку майбутніх учителів не лише … [сприятиме] їхньому професійному зростанню, але й … [відкриватиме] нові горизонти для навчального процесу загалом, [оскільки] STEM-підхід акцентує увагу на практичному застосуванні знань, … розвитку аналітичного, проблемного та творчого мислення у майбутніх учителів. Це відкриває можливості для активного впровадження інтерактивних методик навчання, які сприятимуть залученню студентів до процесу навчання, стимулюючи їхню пізнавальну активність та мотивацію до оволодіння новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями. Зокрема, імплементація STEM-підходу дозволить майбутнім учителям перейти від традиційних методик викладання до проєктних та дослідницьких форм у роботі. Це не лише сприяє збагаченню навчального процесу, а й дозволяє студентам набувати необхідні навички для роботи з сучасними технологіями та інноваціями» [7, с. 31].

Далі автори пояснюють, – і з цим варто погодитися, – що «традиційні методи навчання, які використовуються в процесі підготовки майбутніх учителів, не завжди відповідають вимогам сучасності. [Сучасний] … світ характеризується динамічним розвитком комп'ютерних технологій у всіх сферах життя. У зв'язку з цим для успішної підготовки студентів педагогічного напряму до майбутньої професійної діяльності, необхідно … [налаштовувати їх на] використання інноваційних підходів [до] викладання. … Отже, постає питання ефективної підготовки педагогічних кадрів» [7, с. 31] до STEM-навчання в контексті трансдисциплінарної парадигми, на що звертає увагу І. Акірі [1].

«Сучасній школі потрібен мобільний, творчий вчитель, який мислить інноваційно і здатний до відповідальної роботи з обдарованими і здібними дітьми. Цьому відповідає специфіка діяльності вчителя початкових класів. Легко інтегруючи навчальні предмети він має можливість проводити з учнями дослідницько-проєктну роботу, здійснюючи творчий підхід до навчального процесу, вчить дітей проводити самостійні спостереження і робити на їх основі висновки», – авторську стилістику збережено (*Є. Л.)* [14, с. 237].

Для організації STEM-підготовки майбутніх учителів початкової школи визначальною має бути «специфіка їх подальшої фахової діяльності в умовах реалізації положень концепції Нової української школи», – на що слушно звертає увагу А. Дрокіна, наголошуючи на тому, що STEM-підготовка «зумовлюється складністю її інтегрованого характеру, [оскільки вимагає] … урахування психологічних особливостей сучасних учнів, … комплексного опанування методик викладання уроків, що вивчаються в початковій школі, [та] потребує спроможності виконувати нові професійні ролі (фасилітатор, модератор,

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

коуч, ментор тощо), здатності організації освітнього процесу з упровадженням сучасних засобів ІКТ тощо» [3, с. 94–95].

Запроваджуючи STEM-підготовку майбутніх учителів початкової школи, важливим етапом є потенційна оцінка змісту освітніх компонентів, планованих на опанування STEM-знань, які сприяють розвитку аналітичного мислення, логіки та технічних навичок. Таке спрямування забезпечуватиме формування компетентностей контекстуально співвідносних з технологічними, інженерними та математичними знаннями й уміннями, що надасть можливість вчителю зацікавлювати учнів науково-технічними інноваціями, розвивати розуміння суспільної значущості «природоохоронних» та «інженерних» задач. На цьому шляху «важливим моментом є те, що заклад освіти повинен мати ресурси для проведення експериментів, використання робототехніки або цифрових інструментів. Адже під час виконання робіт певного виду відбувається практичне застосування знань [21, с. 45], що актуально для фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Позиціонуючи вчителя початкової школи як центральну фігуру впровадження STEM у навчання молодших школярів, ми маємо усвідомлювати необхідність удосконалення освітньо-професійних програм, орієнтуючи їх на розвиток дидактичного, логічного, проєктного і технологічного інструментарію та мотивації до навчальної діяльності. Учитель має досягти усвідомлення, що в сучасному інформаційно розвиненому світі виключно важливим є орієнтованість навчання на світоглядний розвиток учнів, формування у них розуміння як суб'єктивної, так і соціальної користі STEM-знань.

Список використаної літератури

1. Акірі І. STEM освіта в контексті трансдисциплінарної парадигми. *Education*: *Modern Discourses*. 2024. № 6. С. 161–169. DOI: https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-14.
2. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text.
3. Дрокіна А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання STEM-технологій у фаховій діяльності. *Освітні обрії*. 2023. № 2(57). Ч. 1. С. 93–96.
4. Завгородня Т. К., Стражнікова І. В. Методологічні засади педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.
5. Звіт про результати третього циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти 2024 р. : у 2-х ч. Ч. І. Навчання в кризових умовах: читацька, математична та природничо-наукова компетентності випускників початкової школи / Т. Лісова (основний автор), Г. Бичко, В. Терещенко, В. Горох, А. Нікитчук, М. Мазорчук, Т. Вакуленко; наук. ред. Т. Вакуленко, В. Терещенко; за ред. Г. Бондаренко. Київ : Український центр оцінювання якості освіти, 2025. 311 с. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/04/Zvit-ZZMYAPO-2024.-CHastyna-I_na-sajt.pdf.
6. Карабань О. Я досліджую світ: один предмет, багато знань. *Освіта Нова :* портал, 2020. URL: https://osvitanova.com.ua/posts/4419-ya-doslidzhuiu-svit-odyn-predmet-bahato-znan#.
7. Кириленко В. В., Крижановський А. І., Кириленко Н. М., Майданик О. В., Медведєв Р. П. Імплементація STEM-освіти у процес фахової підготовки майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*: *методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. № 71. С. 30–40.
8. Кисла О. Ф., Стрілецька Н. М., Коваль В. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до реалізації STEM підходу. *Стратегії та практика організації освітнього процесу в умовах невизначеності: нові виклики та перспективи реалізації* : матеріали ІІ Всеукраїнської онлайн-конф. з міжнародною участю. Чернігів : Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2025. С. 60–62.
9. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text.
10. Ладонько Л. С. Соціокультурні трансформації освітнього середовища. *Імперативи економічного зростання в контексті реалізації Глобальних цілей сталого розвитку* : матеріали V Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф., м. Київ, 23 квітня 2024 р. Київ : КНУТД, 2024. С. 198–202.
11. Лодатко Є. О. Забезпечення якості освіти у навчальних закладах: принципи, механізми та сучасні виклики. *Молодь і ринок.* 2025. № 10/242. С. 19–24. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339585.
12. Національна рамка кваліфікацій : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (у ред. постанови Кабінету Міністрів України від 11 червня 2025 р. № 686). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#Text.
13. Падіння не відбулося: про успішність у початковій школі в умовах війни. *Освіторія*. 2025. URL: https://osvitoria.media/news/padinnya-ne-vidbulosya-pro-uspishnist-u-pochatkovij-shkoli-v-umovah-vijny/.
14. Приймас Н., Саланда І. Роль STEM-освіти для розвитку творчості учнів молодшого шкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 65(3). С. 232–239. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-3-36.
15. Примак О. Сутність та потенціал STEM-освіти. *Нові технології навчання*. 2019. № 92. С. 226–231. URL: http://www.journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/87.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

16. Прокопенко А. І. Загальні філософські і галузеві принципи управління в педагогічній системі. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки.* 2004. Вип. 33. С. 78–84.

17. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 29.08.2024 № 1225. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf.

18. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : затверджено наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23.12.2020 № 2736-20. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text.

19. Ракітянська Л. М. Наукові підходи як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. *Наукові записки*. *Серія*: *Педагогічні науки*. 2018. № 163. С. 124–129.

20. Рудоміно-Дусятська О. В. Принцип детермінізму як методологічна основа розробки проблем екологічної психології. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія*: *Психологічні науки*. 2013. Т 2. Вип. 10(91). С. 268–272.

21. Себало Л. І., Севастюк М. С. Інтеграція STEM-освіти в навчальні програми підготовки вчителя початкових класів закладів вищої освіти України. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. *Серія* 5: *Педагогічні науки*: *реалії та перспективи.* 2024. № 101. С. 43–47. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.101.09.

22. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 р. № 357. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf.

23. Топузов О., Калініна Л., Рогоза В. Реалізація STEM-освіти й модернізація українського шкільного курикулуму, як чинники покращання природничо-наукової грамотності учнів у ракурсі досягнення цілей PISA. *Проблеми сучасного підручника.* 2023. № 31. С. 241–257.

24. Хохліна О. П. Проблема методологічних принципів психології. *Юридична психологія*. 2015. № 2. С. 5–23.

25. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищий школі : підручник для студ. магістр. за спец. «Педагогіка вищої школи». Дніпропетровськ : Національний гірничий університет, 2014. 119 с.

26. Що таке STEAM, STREAM та STEM-освіта? *Leoland*, 2025. URL: https://leoland.ua/blog/shho-take-steam--stream-ta-stem-osvita.

STEM PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

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

Introduction. *This paper characterizes the essence of implementing STEM education within the primary school setting.*

Purpose. *The study analyzes prevailing scholarly views on the relevance of STEM education in creating favorable conditions for familiarizing primary school students with the technological, engineering and mathematical concepts underpinning modern society.*

Based on a synthesis of existing proposals, the paper assesses the professional significance of STEM training for future teachers regarding the active implementation of interactive teaching methods and the stimulation of students' cognitive activity.

Methods. *It is established that the content design of STEM training for future teachers should adhere to several methodological principles: integrity, systematicity, determinism, objectivity, development, and comprehensiveness.*

Particular emphasis is placed on orienting the teacher training system toward mastering both the conceptual and practical foundations of STEM education, alongside STEM methodology. This approach makes it possible to have a deep understanding of the theoretical and conceptual basis, as well as the methodological approaches required to teach STEM content to primary school students in an age-appropriate manner.

Results. *The study identifies factors that must be considered when defining the content of STEM training programs, taking into account the specifics of future professional activities within the context of implementing the «New Ukrainian School» concept.*

Originality. *It is noted that introducing STEM training for future primary school teachers should involve evaluating the content of curriculum modules designed for mastering STEM knowledge, aimed at ensuring the development of analytical thinking, logical reasoning, and technical skills.*

Keywords: *primary school; teacher training; STEM education; STEM methodology; STEM learning.*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

References

1. Akiri, I. STEM osvita v konteksti transdystsyplinarnoi paradyhmy [STEM education in the context of a transdisciplinary paradigm]. *Education*: *Modern Discourses*, 2024. № 6. С. 161–169. Doi: https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-14 [in Ukrainian].

2. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity: zatv. postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy 21 liutoho 2018 r. № 87 (u redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 r. № 898). [State Standard of Primary Education: approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018 No. 87 (as amended by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020 No. 898)]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

3. Drokina, A. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do vykorystannia STEM-tekhnolohii u fakhovii diialnosti. [Preparing future primary school teachers for the use of STEM technologies in professional activities]. *Osvitni obrii* [Educational Horizons], 2023. № 2(57). Ч. 1. С. 93–96 [in Ukrainian].

4. Zavgorodnya, T.K., Strazhnikova, I.V. Metodolohichni zasady pedahohichnykh doslidzhen: navchalno-metodychnyi posibnyk. Ivano-Frankivsk [Methodological principles of pedagogical research: teaching and methodological manual. Ivano-Frankivsk], 2021. 120 с. [in Ukrainian].

5. Zvit pro rezultaty tretoho tsyklu zahalnoderzhavnoho zovnishnoho monitorynhu yakosti pochatkovoi osvity 2024 r.: u 2-kh chastynakh. Ch. I. Navchannia v kryzovykh umovakh: chytatska, matematychna ta pryrodnycho-naukova kompetentnosti vypusknykiv pochatkovoi shkoly / T. Lisova (osnovnyi avtor), H. Bychko, V. Tereshchenko, V. Horokh, A. Nikytchuk, M. Mazorchuk, T. Vakulenko; nauk. red. T. Vakulenko, V. Tereshchenko; za red. H. Bondarenko. Kyiv: Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity [Report on the results of the third cycle of the nationwide external monitoring of the quality of primary education in 2024: in 2 parts. Ch. I. Learning in crisis conditions: reading, mathematical and natural science competences of primary school graduates / T. Lisova (main author), G. Bychko, V. Tereshchenko, V. Gorokh, A. Nikychuk, M. Mazorchuk, T. Vakulenko; scientific editors T. Vakulenko, V. Tereshchenko; edited by G. Bondarenko. Kyiv: Ukrainian Center for the Assessment of the Quality of Education], 2025. 311 с. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/04/Zvit-ZZMYAPO-2024.-CHastyna-I_na-sajt.pdf [in Ukrainian].

6. Karaban, O. Ya doslidzhuiu svit: odyn predmet, bahato znan. [I explore the world: one subject, many knowledge] *Portal Osvita Nova* [*Portal Osvita Nova*], 2020. URL: https://osvitanova.com.ua/posts/4419-ya-doslidzhuiu-svit-odyn-predmet-bahato-znan# [in Ukrainian].

7. Kyrylenko, V.V., Kryzhanovsky, A.I., Kyrylenko, N.M., Maidanyk, O.V., Medvedev, R.P. Implementatsiia STEM-osvity u protses fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv. [Implementation of STEM education in the process of professional training of future teachers] *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [*Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists*: *methodology*, *theory*, *experience*, *problems*], 2024. №71. С. 30–40 [in Ukrainian].

8. Kysla, O.F., Stryletska, N.M., Koval, V.O. Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do realizatsii STEM pidkhodu [Preparation of future primary school teachers for the implementation of the STEM approach] *Stratehii ta praktyka orhanizatsii osvitnoho protsesu v umovakh nevyznachenosti: novi vyklyky ta perspektyvy realizatsii*: Materialy II Vseukrainskoi onlain-konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu. Chernihiv: Natsionalnyi universytet «Chernihivskyi kolehium» imeni T.H. Shevchenkaiu [*Strategies and practice of organizing the educational process in conditions of uncertainty: new challenges and prospects for implementation*: Materials of the II All-Ukrainian online conference with international participation]. Chernihiv: National University «Chernihiv Collegium» named after T.H. Shevchenka, 2025. С. 60–62 [in Ukrainian].

9. Kontseptsiia rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity); skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 5 serpnia 2020 r. № 960-p. [Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education); approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 5, 2020 No. 960-p.]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text [in Ukrainian].

10. Ladonko, L.S. Sotsiokulturni transformatsii osvitnoho seredovyshcha. [Sociocultural transformations of the educational environment] Imperatyvy ekonomichnoho zrostannia v konteksti realizatsii Hlobalnykh tsilei staloho rozvytku: materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii, m. Kyiv, 23 kvitnia 2024 roku [*Imperatives of economic growth in the context of implementing the Global Sustainable Development Goals*: materials of the V International Scientific and Practical Internet Conference, Kyiv, April 23, 2024], Kyiv: KNUTD, 2024. С. 198–202 [in Ukrainian].

11. Lodatko, E.O. Zabezpechennia yakosti osvity u navchalnykh zakladakh: pryntsypy, mekhanizmy ta suchasni vyklyky [Ensuring the quality of education in educational institutions: principles, mechanisms and modern challenges] *Molod i rynok* [*Youth and the market*], 2025. № 10/242. С. 19–24. Doi: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339585 [in Ukrainian].

12. Natsionalna ramka kvalifikatsii: zatv. postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 (v redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 11 chervnia 2025 r. № 686) [National Qualifications Framework: approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 No. 1341 (as amended by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated June 11, 2025 No. 686).]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#Text [in Ukrainian].

13. Padinnia ne vidbulosia: pro uspishnist u pochatkovii shkoli v umovakh viiny. [The fall did not happen: on success in elementary school in conditions of war]. *Osvitoriia.media*. [*Osvitoria.media*], 2025. URL: https://osvitoria.media/news/padinnya-ne-vidbulosya-pro-uspishnist-u-pochatkovij-shkoli-v-umovah-vijny/ [in Ukrainian].

14. Pryimas, N., Salanda, I. Rol STEM-osvity dlia rozvytku tvorchosti uchniv molodshoho shkilnoho viku [The role of STEM education in the development of creativity of primary school students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. [*Current issues of the humanities*], 2023. № 65(3). С. 232–239. Doi: https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-3-36 [in Ukrainian].

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

15. Prymak, O. Sutnist ta potentsial STEM-osvity. [The essence and potential of STEM education] *Novi tekhnolohii navchannia*. [*New learning technologies*], 2019. №92. С. 226–231. URL: http://www.journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/87 [in Ukrainian].

16. Prokopenko, A.I. Zahalni filosofski i haluzevi pryntsypy upravlinnia v pedahohichnii systemi. [General philosophical and sectoral principles of management in the pedagogical system] *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky*. [*Pedagogy and psychology of the formation of a creative personality: problems and searches*], 2004. №33. С. 78–84 [in Ukrainian].

17. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»: zatv. nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 29.08.2024 № 1225 [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 29.08.2024 No. 1225]. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukrainian].

18. Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)»: zatv. nakazom Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy 23.12.2020 № 2736-20 [Professional standard for the professions «Primary school teacher of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Primary education teacher (with a junior specialist diploma)»: approved by order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 23.12.2020 No. 2736-20]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text [in Ukrainian].

19. Rakityanska, L.M. Naukovi pidkhody yak teoretyko-metodolohichne pidgruntia pedahohichnykh doslidzhen. [Scientific approaches as a theoretical and methodological basis for pedagogical research] *Naukovi zapysky* [Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. *Seriia*: *Pedahohichni nauky*. [*Scientific notes* [Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko]. *Series*: *Pedagogical sciences*], 2018. №163. С. 124–129 [in Ukrainian].

20. Rudomino-Dusyatska, O.V. Pryntsyp determinizmu yak metodolohichna osnova rozrobky problem ekolohichnoi psykholohii. [The principle of determinism as a methodological basis for developing problems of ecological psychology] *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho*. *Seriia*: *Psykholohichni nauky*. [*Scientific Bulletin of the Mykolaiv State University named after V. O. Sukhomlynsky. Series*: *Psychological Sciences*], 2013. №2.10(91). С. 268–272 [in Ukrainian].

21. Sebalo, L.I., Sevastyuk, M.S. Intehratsiia STEM-osvity v navchalni prohramy pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy. [Integration of STEM education into the curricula of primary school teacher training in higher education institutions of Ukraine] *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia* 5. *Pedahohichni nauky*: *realii ta perspektyvy*. [*Scientific journal of the National Polytechnic University named after M.P. Dragomanov. Series* 5. *Pedagogical sciences*: *realities and prospects*], 2024. №101. С. 43–47. Doi: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.101.09 [in Ukrainian].

22. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 013 Pochatkova osvita dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: zatv. nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 23.03.2021 r. № 357 [Standard of higher education in the specialty 013 Primary education for the first (bachelor's) level of higher education: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated March 23, 2021. № 357]. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf [in Ukrainian].

23. Topuzov, O., Kalinina, L., Rogoza, V. Realizatsiia STEM-osvity y modernizatsiia ukrainskoho shkilnoho kurrykulumu, yak chynnyky pokrashchannia pryrodnycho-naukovoi hramotnosti uchniv u rakursi dosiahnennia tsilei PISA. [Implementation of STEM education and modernization of the Ukrainian school curriculum as factors for improving students' scientific literacy in the perspective of achieving PISA goals] *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. [Problems of a modern textbook], 2023. №31. С. 241–257 [in Ukrainian].

24. Khokhlina, O.P. Problema metodolohichnykh pryntsypiv psykholohii. [The problem of methodological principles of psychology] *Yurydychna psykholohiia*. [*Legal psychology*], 2015. №2. С. 5–23 [in Ukrainian].

25. Shabanova, Yu.O. Systemnyi pidkhid u vyshchyi shkoli: pidruchnyk dlia studentiv mahistratury za spetsialnistiu «Pedahohika vyshchoi shkoly». [Systemic approach in higher education: a textbook for master's students in the specialty «Higher school pedagogy»] Dnipropetrovsk: Natsionalnyi hirnychyi universytet. [Dnipropetrovsk: National Mining University], 2014. 119 с. [in Ukrainian].

26. Shcho take STEAM, STREAM ta STEM-osvita? [What are STEAM, STREAM and STEM education?] *Leoland*. [*Leoland*], 2025. URL: https://leoland.ua/blog/shho-take-steam--stream-ta-stem-osvita [in Ukrainian].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 21.01.2026 р.
Прийнято редакцією 21.02.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 378.147:811.111:7
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-35-41

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МИСТЕЦТВА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Махиня Наталія Володимирівна
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов та міжнародної комунікації
Черкаський державний технологічний університет
e-mail: n.makhynia@chdtu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-8641-6602

У статті досліджено особливості інтеграції засобів мистецтва в процес викладання англійської мови як іноземної (EFL/ESL) у закладі вищої освіти. Обґрунтовано педагогічний потенціал художньо-творчої діяльності як інструменту інтенсифікації засвоєння лексики, розвитку навичок аудіювання та говоріння, а також формування креативності й міжкультурної компетентності. Розкрито роль мультимодального підходу та емпіричного навчання в підвищенні рівня ретенції мовного матеріалу та зниженні афективного бар'єра. Проаналізовано ефективні стратегії впровадження мистецького компонента, зокрема art-based storytelling, групові мистецькі проєкти, візуальні лексичні дошки та інтеграцію культурних елементів. Окреслено можливості адаптації цих методів до різних рівнів мовної компетентності. Визначено основні виклики впровадження (тайм-менеджмент, ресурсне забезпечення, залученість студентів), запропоновано шляхи їх подолання. Доведено, що інтеграція мистецтва сприяє створенню інтерактивного, етичного та когнітивно привабливого освітнього середовища, яке оптимізує процес формування іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: *англійська мова як іноземна (EFL/ESL), художньо-творча діяльність, іншомовна комунікативна компетентність, емпіричне навчання, міжкультурна компетентність.*

Постановка проблеми. Останнім часом використання мистецтва як засобу навчання англійської мови як іноземної (EFL) або другої мови (ESL) привертає увагу науково-педагогічної спільноти. Такий підхід забезпечує динамічну, інтерактивну платформу, що сприяє розвитку мовленнєвих навичок здобувачів освіти в природному та сприятливому середовищі. Художньо-творча діяльність постає альтернативою традиційним методам навчання, формуючи умови для опанування мови через творче самовираження, експериментування та практичну залученість. Інтеграція мистецького компонента в процес вивчення мови дає змогу педагогам створювати можливості для ефективної та когнітивно привабливої взаємодії студентів з англійською мовою.

Види художньо-творчої діяльності (малювання, живопис, моделювання, створення колажів тощо) надають здобувачам освіти можливість взаємодії з англійською мовою в практичних та змістовних контекстах. Така форма емпіричного навчання залучає різні канали сприйняття, що сприяє закріпленню лексики, граматичних структур та навичок аудіювання. Наприклад, під час виконання вправ із живопису студенти не лише опрацьовують назви кольорів та форм, а й навчаються описувати власні роботи, вербалізувати емоції та вибудовувати наративи навколо своїх творів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання декоративно-прикладного мистецтва в педагогічному процесі викликає зацікавлення в багатьох науковців адже воно виходить за межі суто творчого аспекту: сприяє розвитку фундаментальних мовленнєвих компетенцій (аудіювання, говоріння, читання та письма) у межах діяльності, що сприймається не як традиційне навчальне заняття, а як продуктивний досвід. Такий практико-орієнтований підхід забезпечує цілеспрямованість навчання, дозволяючи студентам почуватися впевненіше під час комунікації англійською мовою. Як зазначають Шин та Крандалл [4], інтеграція мистецьких активностей у мовні заняття сприяє формуванню позитивного ставлення до вивчення мови та стимулює активну участь у навчальному процесі. Художньо-творча діяльність є особливо релевантною для процесу засвоєння мови, оскільки вона узгоджується з природними механізмами когнітивного розвитку людини. Такі активності задіюють мультимодальні канали сприйняття (візуальний, аудіальний та кінестетичний), що робить їх ефективним інструментом для охоплення широкого кола здобувачів освіти. Відповідно до теорії множинного інтелекту Гарднера [3], залучення різних типів інтелекту, зокрема, просторового, тілесно-кінестетичного та міжособистісного, сприяє оптимізації навчального досвіду та покращенню ретенції (утримання в пам'яті) мовних одиниць.

У процесі мануальної діяльності (створення об'єктів власноруч) вірогідність запам'ятовування відповідної лексики та сталих виразів зростає завдяки їх функціонуванню в змістовному контексті. Окрім того, декоративно-прикладна діяльність створює підґрунтя для комунікації англійською мовою в межах групи, формуючи атмосферу взаємоповаги та співпраці, що є критично важливим для мовленнєвого розвитку. Як підкреслює Д. Нунан [2], змістовна взаємодія та комунікація є центральними елементами ефективного вивчення мови.

Додатково інтеграція мистецького компонента в методику викладання EFL/ESL допомагає долати мовні бар'єри та знижувати рівень тривожності у студентів, особливо в тих, хто відчуває загальний

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

психологічний дискомфорт або невпевненість під час говоріння іноземною мовою, що є особливо важливим у час викликів та невизначеності, який ми проживаємо. Творчий процес пропонує невербальні засоби комунікації, дозволяючи студентам виражати ідеї та емоції ще до моменту їх повного вербального оформлення англійською мовою. Цей механізм є особливо корисним для початківців, які можуть мати труднощі з продуктивними видами мовленнєвої діяльності, проте здатні брати активну участь у навчанні через власні художні твори

Формулювання мети статті. Метою статті є дослідження та представлення ефективних стратегій інтеграції мистецтва в методику викладання англійської мови як іноземної (EFL) або другої мови (ESL). Автор робить спробу комплексно дослідити вплив творчих видів діяльності на інтенсифікацію вивчення мови, підвищення рівня залученості та фасилітацію процесу засвоєння ключових комунікативних навичок. Шляхом аналізу переваг, стратегій, методів і технік імплементації, стаття пропонує практичні рекомендації для викладачів, які мають на меті впровадження мистецького компонента в освітній процес.

Стаття розглядає переваги інтеграції художньо-творчої діяльності у викладання EFL/ESL з акцентом на тому, як ці активності стимулюють збагачення словникового запасу, розвиток навичок аудіювання та говоріння, а також креативність, водночас формуючи сприятливе навчальне середовище. Далі окреслено ефективні стратегії використання прикладного мистецтва на мовних заняттях, що включають покрокові інструкції до таких вправ, як сторітелінг на основі творчості (*art-based storytelling*), мистецькі проєкти та створення візуальних лексичних дошок. Окрему увагу приділено адаптації цих методів для різних рівнів мовної компетенції, від початкового до поглибленого.

Окрім того, у статті розглядається потенціал декоративно-прикладного мистецтва як інструменту оцінювання мовленнєвих навичок, зокрема через техніки спостереження, методи взаємного оцінювання та формування портфоліо. На завершення проаналізовано потенційні виклики, з якими можуть зіткнутися педагоги під час інтеграції мистецького компонента, та запропоновано практичні шляхи подолання цих перешкод.

Автор статті формує цілісне уявлення про різноманітні способи застосування мистецтва для створення інтерактивного, ефективного та етичного досвіду вивчення мови, що в підсумку оптимізує навчальний процес як для викладачів, так і для здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція художньо-творчої діяльності в методику викладання англійської мови як іноземної (EFL) або другої мови (ESL) забезпечує численні переваги, що виходять за межі суто лінгвістичного поля. Ці види активності пропонують змістовний та інтерактивний спосіб засвоєння лексики, удосконалення навичок аудіювання та говоріння, стимулювання креативності та формування етичного навчального середовища. Розглянемо, яким чином мистецтво може слугувати потужним інструментом інтенсифікації вивчення мови.

1. Активізація процесу засвоєння лексики. Однією з найбільш вагомих переваг використання мистецтва у викладанні EFL/ESL є покращення показників засвоєння лексичного складу мови. Творчі вправи створюють умови для виникнення нових лексичних одиниць у контексті, що полегшує їх розуміння та запам'ятовування. Коли студенти залучені до таких видів діяльності, як малювання, живопис або моделювання, вони стикаються з лексикою, що описує кольори, форми, об'єкти та дії, що допомагає їм активізувати ці слова через дію [9].

Приклад: під час виконання творчого завдання «Намалюй свою улюблену тварину» студенти вивчають не лише назви представників фауни, а й прикметники, що описують їхні характеристики, як-от: *«furry»* (хутряний), *«striped»* (смугастий), *«spotted»* (плямистий) або *«feathery»* (пір'ястий). Процес опису власної роботи допомагає студентам пов'язати слова з їх значеннями, посилюючи когнітивні зв'язки та утримання нової лексики в пам'яті.

Окрім того, мистецькі вправи створюють природні умови для повторення вивченого матеріалу, що є важливим для закріплення словникового запасу. Згідно з П. Нейшном [8], повторення та змістовне використання лексики в різних контекстах є ключовими чинниками успішного опанування мови.

2. Удосконалення навичок аудіювання та говоріння. Художньо-творчі активності створюють платформу для змістовної комунікації, допомагаючи здобувачам освіти розвивати здатність розуміти усне англійське мовлення та вербально виражати власні думки. Коли студенти описують мистецькі проєкти або обговорюють творчі завдання з колегами, вони практикують використання мови в реальних контекстах, що підвищує їхню комунікативну компетентність [6].

Так, вправа з опису художнього твору, де студенти презентують свої малюнки партнеру, стимулює використання дескриптивної лексики та вимагає уважного слухання описів співрозмовника. Ця вправа не лише допомагає закріпити новий лексичний склад, а й розвиває навички аудіювання, оскільки учні намагаються зрозуміти партнера та адекватно відреагувати. Окрім того, це сприяє інтеракції та залученості, що є невід'ємними складниками процесу вивчення мови.

3. Стимулювання креативності та уяви. Творча діяльність створює оптимальні умови для розвитку

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

креативності та уяви у здобувачів освіти, які вивчають англійську мову як іноземну (EFL/ESL). Виконання творчих завдань дає змогу студентам експериментувати з мовою, досліджувати альтернативні способи самовираження та вдосконалювати навички критичного мислення. Згідно з А. Мейлі та Н. Пічі [7], стимулювання творчого потенціалу в процесі вивчення мови сприяє формуванню ефективніших комунікативних навичок, оскільки студенти стають більш адаптивними у використанні мовних засобів у різних контекстах.

Крім залучення креативного елемента, вправа «Колаж за сюжетом», де студенти створюють візуальну історію за допомогою вирізок та малюнків, надихають їх на побудову наративів та експериментування зі сторітелінгом. Цей процес допомагає їм зрозуміти принципи побудови речень, використання сполучників та опису подій, що підвищує загальний рівень мовної компетенції (language proficiency). Як стверджує Дж. Хармер [3], креативний підхід у вивченні мови заохочує учнів до виправданого ризику та лінгвістичного експериментування, що є критично важливим для розвитку побіжності мовлення та впевненості в собі.

4. Формування етичного та сприятливого навчального середовища. Ще однією перевагою інтеграції мистецтва є сприяння формуванню навчального середовища, заснованого на повазі. Мистецька діяльність дає змогу студентам виражати себе, ділитися ідеями, почуттями та поглядами. Це виховує повагу до індивідуального самовираження та створює атмосферу, де кожен відчуває власну значущість [11].

Наприклад, під час створення «Колажу-автопортрета» студенти отримують можливість презентувати власну ідентичність, культурні особливості та інтереси. Демонструючи свої роботи групі, вони вчаться цінувати та поважати погляди своїх колег. Процес обміну думками та активного слухання сприяє формуванню культури взаємної поваги та розуміння, що є фундаментом для ефективного засвоєння мови.

Окрім того, робота над груповими проєктами (наприклад, створення спільного настінного панно) демонструє студентам важливість колаборації та поваги до внеску кожного учасника. У такому контексті вони змушені комунікувати, вести переговори та йти на компроміс, що не лише вдосконалює мовні навички, а й розвиває соціальні компетенції, необхідні для функціонування в інклюзивній спільноті. Як зазначає С. Крашен [5], позитивне середовище в аудиторії є вирішальним для зниження «афективного фільтра», що полегшує процес засвоєння та використання нової мови.

Шляхом імплементації художньо-творчих активностей, що сприяють зміцненню взаємоповаги та порозуміння, педагоги можуть сформувати більш сприятливе та результативне навчальне середовище. У таких умовах здобувачі освіти відчувають упевненість у процесі самовираження та готовність до змістовної комунікації англійською мовою.

Власне, тут ми можемо говорити про застосування методики CLIL, за якої вивчення іноземної мови інтегрується у вивчення іншого предмета. Але за такого підходу потрібне переформатування навчального плану, що не завжди можливе й досяжне. З огляду на це зупинимося на застосуванні ефективних стратегій використання мистецтва як інструменту вивчення мови саме на заняттях EFL/ESL.

Інтеграція мистецького компонента в навчальний процес надає викладачам спектр стратегій, що роблять вивчення мови одночасно захопливим та ефективним. Наведені нижче підходи – сторітелінг на основі творчості, крафтові проєкти для групової роботи, візуальні лексичні дошки та залучення культурних елементів – дають змогу суттєво інтенсифікувати процес засвоєння мови та розвиток комунікативних навичок. Розглянемо їх детальніше.

1. Сторітелінг на основі творчості (Art-Based Storytelling). Сторітелінг, що базується на мистецькій діяльності, є потужною стратегією для стимулювання уяви та креативності студентів паралельно з розвитком мовленнєвих компетенцій. Використовуючи малюнки та живопис як візуальні стимули, здобувачі освіти можуть конструювати наративи, що допомагають відпрацьовувати лексику, граматику та синтаксичні структури в змістовному контексті.

Одним із дієвих підходів є створення власних малюнків або картин із подальшим їх використанням як фундаменту для розповіді. Наприклад, студент може зобразити місто, а потім презентувати історію про день, проведений під час його дослідження. Ця активність дозволяє респондентам застосовувати дескриптивну лексику, практикувати вживання різних дієслівних часів та розширювати словниковий запас за тематичними напрямами (місця, дії, емоційні стани).

Згідно з Е. Райтом [2], поєднання сторітелінгу з візуальними засобами допомагає учням увиразнити мовні структури, оскільки вони отримують можливість пов’язати слова та фрази з образами, що репрезентують їхні думки та досвід. Окрім того, візуальний сторітелінг слугує платформою для природного самовираження, що підвищує рівень впевненості у використанні англійської мови. Існують об’єктивні етапи побудови навчального наративу на основі живопису / мистецтва:

а) презентація концепції. Часто це – демонстрація прикладів малюнків і короткої розповіді на їх основі. Цей етап допомагає студентам зрозуміти механізм трансформації художнього твору в наратив;

б) створення художнього об’єкта. Студентам дають час для малювання або живопису, стимулюючи їх до опрацювання персонажів, сетингу та ключових подій майбутньої історії;

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

в) вербалізація наративу. Студентам пропонують описати свої роботи та представити історію в малих групах або парах. Цей етап забезпечує практичне відпрацювання навичок говоріння та аудіювання;

г) презентація результатів. Студенти представляють історії назагал. Цей етап заохочує до використання мови в більш формальному контексті та сприяє подоланню психологічних бар'єрів під час публічних виступів.

2. Мистецькі проєкти як інструмент групової взаємодії. Проєкти з моделювання та конструювання є ефективним засобом стимулювання групових дискусій та колаборативного навчання (*collaborative learning*) на заняттях з EFL/ESL. Працюючи спільно над створенням мистецького об'єкта, студенти практикують використання англійської мови в соціальному контексті, що сприяє розвитку комунікативних компетенцій та закріпленню лексико-граматичних структур, опрацьованих під час занять [10].

Прикладом мистецької кооперації є створення моделі «Місто майбутнього». Аудиторію розподіляють на малі групи та забезпечують їх необхідними матеріалами (картон, кольоровий папір, клей, маркери). Кожна група отримує завдання спроєктувати та сконструювати певний сектор футуристичного міста, наприклад, транспортну систему, рекреаційні зони або житлові масиви.

У процесі спільної роботи над макетами студенти мають використовувати англійську мову для обговорення ідей, розподілу ролей та аргументації власних рішень. Такий підхід стимулює змістовну комунікацію та виховує повагу до інтелектуального внеску колег. Фасилітатор творчого процесу слідкує за виконанням певних умов: *чіткий розподіл функціональних ролей:* за кожним студентом закріплена певна роль (наприклад, дизайнер, конструктор, речник), щоб забезпечити інклюзивність процесу та активне використання мови кожним учасником; *лексична підтримка:* фасилітатор готує перелік термінології, релевантної темі проєкту (назви геометричних фігур, матеріалів, технологічних процесів), для фасилітації вербального вираження ідей; *культивування етичної комунікації:* фасилітатор наголошує на необхідності активного слухання та використання формул мовленнєвого етикету, що сприяє формуванню толерантного навчального середовища.

3. Візуальні лексичні дошки (Visual Vocabulary Boards) є ефективним інструментом розвитку словникового запасу за допомогою малювання та маркування об'єктів. Ця стратегія дає змогу здобувачам освіти встановлювати стійкі когнітивні зв'язки між новими лексичними одиницями та відповідними образами, що сприяє кращій ретенції та подальшому відтворенню матеріалу [2].

Для створення візуальної лексичної дошки студенти обирають певну тему (наприклад, «Хобі», «Сім'я» або «Майбутня професія») та зображують на великому аркуші паперу різні предмети, релевантні цій тематиці. Після цього кожен малюнок супроводжується відповідним англійським терміном. Така діяльність допомагає глибше осягнути семантику нових слів і створює наочне джерело інформації, що закріплює результати навчання.

Систематичне використання візуальних лексичних дошок у мовній практиці посилює зв'язок «слово – образ», роблячи процес вивчення лексики результативнішим та тривалішим.

4. Інтеграція культурних елементів у творчу діяльність пропонує етичний спосіб дослідження різних традицій та звичаїв паралельно з відпрацюванням мовленнєвих навичок. Така стратегія дає змогу здобувачам освіти глибше осягнути культуру англомовних країн, а також презентувати аспекти власної культури, що сприяє формуванню взаємоповаги та толерантності [4].

Одним із підходів використання мистецтва для етичного дослідження культурних тем є впровадження мистецьких проєктів, що відображають традиційні ремесла англомовних країн, як-от створення тематичних об'ктів *Thanksgiving Turkey* (індичка на День Подяки) або *St. Patrick's Day Shamrocks* (трилисник до Дня Святого Патріка). У процесі створення цих виробів студенти дізнаються про культурну значущість відповідних символів та опановують релевантну лексику.

Водночас варто їх заохочувати до створення виробів, що репрезентують їхні власні культурні традиції. Така діяльність не лише сприяє розвитку мовних компетенцій, а й слугує платформою для презентації культурної спадщини, що зміцнює повагу та взаєморозуміння в межах групи.

Педагогам варто підходити до вивчення культурних компонентів з належною сенситивністю та тактом, забезпечуючи інклюзивність усіх активностей та повагу до різних культур. Це сприяє створенню навчального середовища, де студенти відчувають, що їхня унікальна культурна ідентичність є цінною та шанованою.

Інтеграція художньо-творчої діяльності у викладання EFL/ESL є надзвичайно корисною, проте вона супроводжується певними викликами. Вирішення цих питань за допомогою практичних рішень дає змогу педагогам створити більш динамічне та результативне навчальне середовище.

Одним із найбільш розповсюджених викликів, з якими стикаються викладачі під час упровадження мистецьких вправ, є *управління часом (time-management)*. Творчі проєкти без ретельного планування здатні поглинати час, відведений на інші види мовленнєвої діяльності.

Для результативного тайм-менеджменту критично важливо встановити чіткі цілі та очікування для кожної вправи. Перед початком викладач має роз'яснити мету активності, перелічити необхідні матеріали та

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

окреслити алгоритм дій. Встановлення чітких часових меж (наприклад, «У вас є 15 хвилин на завершення малюнка») допомагає студентам зберігати концентрацію та гарантує, що вправа залишиться в межах відведеного академічного часу [3].

Іншою ефективною стратегією є декомпозиція діяльності на менші, керовані етапи: викладач може розділити процес на фази. Такий підхід структурує роботу студентів і запобігає виникненню когнітивного перевантаження.

Використання таймерів або візуальних сигналів, як-от годинник зі зворотним відліком на дошці, також допомагає учням контролювати час, що залишився. Це стимулює їх працювати продуктивніше та розвиває навички самоорганізації, які є необхідними як для вивчення мови, так і для життєдіяльності загалом [10].

Ще одним викликом, з яким можуть зіткнутися педагоги, є *дефіцит ресурсів*, зокрема художнього приладдя та матеріалів, що особливо актуально для закладів освіти з обмеженим бюджетом. Проте нестача матеріальних засобів не повинна ставати перешкодою для інтеграції мистецтва в освітній процес.

Для вирішення цієї проблеми викладачі можуть застосовувати предмети повсякденного вжитку та вторинну сировину в мистецьких проєктах. Наприклад, замість придбання дорогого паперу для творчості студенти можуть використовувати старі журнали, газети або пакувальний картон для створення колажів чи аплікацій. Це не лише мінімізує витрати, а й стимулює винахідливість та креативне ставлення до наявних ресурсів.

За умов обмеженості фізичних ресурсів доцільним є впровадження цифрових інструментів для творчості. Безкоштовні онлайн-застосунки для малювання та живопису дають змогу студентам створювати цифрові художні роботи за допомогою планшетів, ноутбуків або смартфонів. Такий підхід не лише нівелює потребу у фізичних матеріалах, а й інтегрує в навчання сучасні технології, що збагачують освітній досвід [9].

Ще одним рішенням є заохочення студентів приносити матеріали з дому, як-от вживані воскові олівці, маркери чи кольорові олівці. Шляхом об'єднання цих ресурсів можна сформувати спільний фонд приладдя, доступний для всіх учасників освітнього процесу, що сприяє розвитку культури колаборації та дбайливого ставлення до спільних засобів.

Забезпечення активної участі всіх студентів у художньо-творчій діяльності може бути складним завданням, особливо коли окремі з них виявляють нерішучість або невпевненість у власних творчих здібностях. Проте залученість до таких активностей є важливою, оскільки вони створюють умови для практичного відпрацювання лексики, синтаксичних структур та комунікативних навичок.

Для стимулювання активності важливо сформувати сприятливе та некритичне середовище, де студенти почуватимуться комфортно в процесі самовираження. Акцентування на тому, що метою є не створення «ідеального» художнього об'єкта, а отримання позитивного досвіду та практика англійської мови, допомагає знизити рівень тривожності та зміцнити впевненість [7].

Об'єднання невпевнених учнів у пари або групи з більш активними студентами також є ефективним методом інтенсифікації участі. У взаємодії здобувачі освіти частіше відчувають підтримку та мотивацію до власного внеску в загальну справу. Такий колаборативний підхід сприяє формуванню почуття спільноти та допомагає подолати психологічний дискомфорт.

Окрім того, використання методів позитивного підкріплення та відзначення зусиль студентів, незалежно від кінцевого результату, підвищує їхню самооцінку та готовність до подальшої роботи. Лаконічні схвальні висловлювання, як-от: «Чудовий опис малюнка» або «Мені подобається твоє використання кольорової гами», суттєво впливають на сприйняття студентами власних здібностей.

Надання права вибору та можливість самостійного відбору видів діяльності відповідно до інтересів учасників освітнього процесу також сприяють активізації навчальної діяльності. Наприклад, пропозиція обрати між малюнком, живописом або проєктом у межах певної теми дає змогу студентам відчути відповідальність за власне навчання та підвищує їхню зацікавленість у виконанні завдання [1].

Інтеграція декоративно-прикладного мистецтва в методику викладання EFL/ESL є динамічним засобом фасилітації вивчення мови, що робить цей процес більш інтерактивним, когнітивно привабливим та результативним. Варто взяти до уваги, що різноманітні стратегії, які демонструють, як художньо-творча діяльність сприяє інтенсифікації засвоєння лексики, вдосконаленню навичок аудіювання та говоріння, стимулюванню креативності та формуванню етичного навчального середовища, адаптуються до різних рівнів мовної компетенції.

Адаптація художньо-творчих вправ відповідно до різних рівнів мовної компетенції є необхідною умовою для максимізації їх ефективності. Для студентів початкового рівня (Beginners) релевантними є вправи з малювання, маркування об'єктів та розфарбовування, що забезпечують засвоєння базового лексичного складу. Студенти середнього рівня (Intermediate) отримують переваги від творчих проєктів, що передбачають конструювання речень, тоді як для просунутого рівня (Advanced) доцільним є впровадження колаборативного сторітелінгу та сесій мистецької критики, які стимулюють використання складних мовних структур.

Оцінювання мовленнєвих навичок через призму мистецтва може здійснюватися за допомогою технік

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

спостереження, взаємного оцінювання (*peer feedback*), рефлексії та методу портфоліо. Ці підходи дають змогу педагогам аналізувати лінгвістичний розвиток студентів у реальних контекстах, забезпечуючи комплексне розуміння їхнього прогресу. Шляхом вирішення таких викликів, як тайм-менеджмент, обмежені ресурси та стимулювання залученості, викладачі можуть гарантувати, що мистецькі активності залишатимуться практичним і цінним інструментом вивчення мови.

Висновки. Інтеграція художньо-творчих активностей у викладання EFL/ESL пропонує широкий спектр переваг:

- *методологічна ефективність*: інтеграція декоративно-прикладного мистецтва в процес викладання англійської мови як іноземної (EFL/ESL) постає як високоефективна стратегія, що забезпечує перехід від репродуктивних методів навчання до активного емпіричного пізнання;
- *мультимодальність сприйняття:* залучення візуальних, аудіальних та кінестетичних каналів сприйняття згідно з теорією множинного інтелекту сприяє кращій консолідації лексико-граматичного матеріалу та підвищує рівень ретенції мовних одиниць у довгостроковій пам'яті.
- *психолого-педагогічна фасилітація:* використання творчої діяльності мінімізує мовний бар'єр та знижує рівень тривожності, дозволяючи здобувачам освіти, зокрема початкового рівня, реалізувати комунікативний потенціал через невербальні засоби самовираження.
- *комунікативна спрямованість:* практико-орієнтований підхід створює автентичне середовище для соціальної взаємодії, де опанування мови відбувається не як самоціль, а як засіб успішної спільної діяльності та вирішення прикладних завдань.

Таким чином, упроваджуючи елементи мистецтва у вивчення іноземної мови, педагоги можуть створити інтерактивне, ефективне та етичне освітнє середовище, що заохочує студентів до дослідження, експериментування та самовираження англійською мовою. Саме завдяки цьому процесу здобувачі освіти не лише підвищують рівень володіння мовою, а й набувають упевненості, розвивають креативність та глибше сприймають навколишній світ.

Імплементація елементів мистецтва в мовну аудиторію рекомендована незалежно від обсягу наявних ресурсів. Адаптуючи обговорені в статті стратегії та долаючи імовірні виклики, викладачі можуть розкрити потенціал своїх учнів, створюючи збагачений та пам'ятний навчальний досвід. У процесі пошуку ефективних методів викладання мови мистецтво залишається потужним засобом натхнення, мотивації та налагодження зв'язку зі студентами, роблячи шлях опанування англійської мови змістовним та результативним.

Список використаної літератури

1. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. 6th ed. Pearson : Education, 2014.
2. Strategies for Teaching EFL/ESL Through Art and Craft. 2024, September 26. EFLCafe.net. URL: https://eflcafe.net/strategies-for-teaching-efl-esl-through-art-and-craft/.
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 5th ed. Pearson, 2015.
4. Hinkel E. Culture in Second Language Teaching and Learning. Cambridge University Press, 2014.
5. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press, 2009.
6. Lightbown P. M., Spada N. How Languages Are Learned. 4th ed. Oxford : University Press, 2013.
7. Maley A., Peachey N. Creativity in the English Language Classroom. British Council, 2015.
8. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language. 2nd ed. Cambridge University Press, 2013.
9. Peregoy S. F., Boyle O. F. Reading, Writing, and Learning in ESL: A Resource Book for Teaching K-12 English Learners. 7th ed. Pearson, 2017.
10. Richards J. C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge University Press, 2015.
11. Tomlinson B. Developing Materials for Language Teaching. Bloomsbury Academic, 2014.

USING ART TOOLS FOR TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Makhynia Nataliia
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Foreign Languages and International Communication Department
Cherkasy State Technological University

Introduction. *The integration of arts-based activities into English as a Foreign Language (EFL) and English as a Second Language (ESL) instruction has recently attracted increasing scholarly attention. Contemporary higher education requires student-centered, interactive, and cognitively engaging approaches that facilitate communicative competence development in meaningful contexts. Traditional language teaching methods often prioritize reproductive learning and isolated grammar practice, which may limit students' motivation and communicative confidence. In this regard, the incorporation of artistic and creative practices offers an alternative pedagogical pathway that promotes experiential learning, multimodal engagement, and authentic interaction in the language classroom.*

Purpose. *The purpose of the article is to investigate and systematize effective strategies for integrating arts-based activities into EFL/ESL instruction in higher education institutions. The study aims to provide a comprehensive*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

analysis of how creative practices contribute to vocabulary acquisition, listening and speaking development, learner engagement, and the reduction of affective barriers in the process of foreign language learning.

Methods. *The research employs a theoretical and methodological analysis of contemporary pedagogical literature, including communicative language teaching theory, experiential learning principles, and the concept of multiple intelligences. The study applies methods of comparative analysis, synthesis, and generalization to identify effective instructional strategies and practical implementation models. The paper also incorporates elements of methodological modeling to propose structured stages for integrating artistic activities into language instruction.*

Results. *The findings demonstrate that arts-based instruction significantly enhances vocabulary retention through contextualized and meaningful language use. Activities such as creative storytelling based on visual stimuli, collaborative craft projects, visual vocabulary boards, and culturally oriented art tasks create authentic communicative situations that foster speaking and listening skills. Multimodal engagement (visual, auditory, and kinesthetic channels) strengthens cognitive processing and long-term retention of lexical and grammatical structures. Furthermore, artistic practices reduce language anxiety, lower the affective filter, and promote inclusive and respectful classroom environments. The study outlines adaptive strategies for different proficiency levels, from beginner to advanced learners, and identifies practical solutions to common challenges such as time management, limited resources, and uneven student participation. Additionally, arts-based activities are presented as effective tools for formative assessment through observation, peer feedback, reflection, and portfolio evaluation.*

Originality. *The scientific originality of the study lies in its comprehensive pedagogical framework for integrating decorative and applied arts into EFL/ESL instruction within higher education. The article systematizes diverse creative strategies into a coherent instructional model and demonstrates their methodological alignment with communicative and experiential learning paradigms. Unlike fragmented discussions of creative tasks, this research provides a structured approach to implementing arts-based practices as a sustainable component of language education.*

Conclusion. *The integration of artistic and creative activities into foreign language instruction constitutes an effective methodological strategy that enhances communicative competence, learner motivation, and cognitive engagement. By fostering experiential interaction and multimodal learning, arts-based approaches contribute to the creation of an interactive, ethical, and supportive educational environment. The article recommends systematic incorporation of creative practices into EFL/ESL curricula in higher education institutions, regardless of material constraints, and emphasizes the importance of adaptive implementation tailored to learners' proficiency levels. Arts integration thus emerges as a powerful pedagogical tool that transforms language learning into a meaningful, motivating, and culturally enriched experience.*

Key words: *English as a Foreign Language (EFL/ESL); artistic and creative activities; foreign language communicative competence; experiential learning; intercultural competence.*

References

1. Brown, H. D. (2014) *Principles of Language Learning and Teaching* (6th ed.) Pearson Education.
2. EFL Cafe. (2024, September 26) Strategies for Teaching EFL/ESL Through Art and Craft. EFLCafe.net. https://eflcafe.net/strategies-for-teaching-efl-esl-through-art-and-craft/
3. Harmer, J. (2015) *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.) Pearson.
4. Hinkel, E. (2014) *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press.
5. Krashen, S. (2009) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
6. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013) *How Languages Are Learned* (4th ed.) Oxford University Press.
7. Maley, A., & Peachey, N. (2015) *Creativity in the English Language Classroom*. British Council.
8. Nation, I. S. P. (2013) *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd ed.) Cambridge University Press.
9. Peregoy, S. F., & Boyle, O. F. (2017) *Reading, Writing, and Learning in ESL: A Resource Book for Teaching K-12 English Learners* (7th ed.) Pearson.
10. Richards, J. C. (2015) *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge University Press.
11. Tomlinson, B. (2014) *Developing Materials for Language Teaching*. Bloomsbury Academic.

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 25.02.2026 р.
Прийнято редакцією 25.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 378.0113-051:80]:005.336.2
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-42-53

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ЧИННИКА ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ІЗ МІФОЛОГІЧНИМИ ЕЛЕМЕНТАМИ

Гоголь Наталія Валеріївна
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, літератури та методики навчання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: gogolnv@gnpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-0780-6237

Гоголь Максим Русланович
аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: max.gogol2014@gmail.com
ORCID ID: 0009-0003-0143-9314

У статті проаналізовано проблему формування культурної компетентності здобувачів освіти як важливого чинника їхнього духовно-морального виховання під час опрацювання художніх текстів із міфологічними елементами. Обґрунтовано значення культурної компетентності як чинника загальнокультурного розвитку особистості, складника професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога та підґрунтя формування духовно-моральних цінностей здобувачів освіти. На основі аналізу нормативних освітніх документів уточнено зміст культурної компетентності в контексті сучасної шкільної літературної освіти. Запропоновано авторське визначення поняття «культурна компетентність майбутнього вчителя-філолога» як інтегрованої здатності до осягнення національної та світової культурної спадщини, усвідомлення її ціннісного потенціалу та морально-етичних смислів. Окреслено методичні орієнтири реалізації культурологічного підходу під час опрацювання художніх творів із міфологічними елементами у 5–6 класах НУШ як ефективного засобу духовно-морального виховання учнів. Наголошено на ролі суміжних образотворчостей у формуванні в здобувачів освіти вмінь інтерпретувати міфологічні образи через міжмистецьку взаємодію. Запропоновано систему навчальних завдань, спрямованих на розвиток читацької та культурної компетентностей і формування духовно-моральних цінностей у здобувачів освіти.

Ключові слова: *культурна компетентність, духовно-моральне виховання, майбутні вчителі-філологи, професійна підготовка вчителя, культурологічний підхід, мистецька інтерпретація, дисципліни / предмети мовно-літературної освітньої галузі, підручник української літератури, художні тексти з міфологічними елементами; учні 5–6 класів.*

Постановка проблеми. Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя-філолога здійснюється в процесі професійної підготовки в ЗВО на основі реалізації всіх її складників – навчальної, науково-дослідницької, практичної і виховної. Завдання сучасного вчителя полягає в розвитку знань, умінь, удосконаленні творчих здібностей учнів, систематичному й планомірному розширенні їх інформаційної обізнаності в царині культурних надбань рідного народу та інших народів світу, виховання поваги до національних та загальнолюдських культурних здобутків і цінностей, відчутті особистої приналежності до славних традицій вітчизняної культури, до культурного спадку, залишеного нам культурними діячами минулого і сьогодення, а також у прагненні своїми особистими творчими досягненнями, через власну активну участь у різного виду мистецьких акціях, культурних заходах тощо вносити свій особистий внесок у духовно-моральне виховання молодого покоління та в культурний розвиток нашої країни.

Культурна компетентність є важливим складником професійного становлення майбутнього вчителя-філолога, що поєднує на основі міжмистецької взаємодії теоретичні знання, практичні вміння та ціннісні орієнтації у сфері мовно-літературної освіти. Її формування є важливим чинником якісної професійної підготовки педагогічних кадрів у сучасних освітніх умовах. Культурна компетентність постає одним із ключових чинників духовно-морального виховання молодої людини в сучасному освітньому просторі, оскільки забезпечує цілісне осягнення культурних смислів, ціннісних орієнтирів і морально-етичних ідеалів, закладених у художніх текстах. Реалізація культурологічного підходу в мовно-літературній освітній галузі сприяє формуванню в здобувачів освіти здатності усвідомлювати національну й загальнолюдську культурну спадщину, інтерпретувати її символічний зміст та співвідносити художні образи з власним духовним досвідом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування культурної компетентності майбутніх учителів-філологів у сучасному освітньому просторі є одним із ключових завдань ЗВО. Визначенням концептуальних засад культурної компетентності займалися такі науковці: Б. Андрейчик, І. Гриценко, Л. Завіруха, О. Ліскович, О. Лобова, О. Малихін, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка та ін. У наукових та навчально-методичних працях українських дослідників різноаспектно розглядаються питання формування загальнокультурної, культурологічної, міжкультурної та соціокультурної компетентностей майбутніх учителів української мови й

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

літератури (Н. Гоголь, О. Горошкіна, Н. Голуб, Г. Шелехова, В. Шуляр, Т. Яценко та ін.), зарубіжної літератури (А. Вітченко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Нежива, В. Уліщенко, І. Ціко та ін.) тощо.

Мета статті – теоретично осмислити проблему формування культурної компетентності здобувачів освіти як чинника їхнього духовно-морального виховання та запропонувати методичний супровід у вигляді матеріалів для бесіди, різнорівневих запитань і завдань для опрацювання учнями 5–6 класів художніх текстів із міфологічними елементами на уроках української літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культурна компетентність представлена в низці законодавчих документів. У Законі України «Про освіту» вона постає чи не однією з останніх в переліку тих, якими має оволодіти кожен здобувач освіти. У ст. 6 «Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності» Закону культурна компетентність передбачає реалізацію головних засад державної політики України в освітній сфері – людиноцентризм, нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями, академічна доброчесність, гуманізм, духовно-моральне виховання, демократизм, виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій тощо [10].

У чинному Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти (2024) окремі аспекти культурологічного підходу зафіксовані в описі трудових функцій, які вказують на важливість «формування в здобувачів освіти <…> поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови» [15].

Концептуальні засади щодо реформування шкільної освіти на початку XXI ст. представлено в Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016). У зазначеному документі відповідно до Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом життя» визначено ключові компетентності, серед яких чільне місце належить загальнокультурній грамотності [16].

У документі «Концептуальні засади реформування середньої школи. Нова українська школа» (2016) серед 10 ключових компетентностей вагоме місце посідає обізнаність та самовираження у сфері культури, яка передбачає «здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» [11].

У чинних державних стандартах базової середньої освіти (2020) та профільної школи (2024) серед переліку ключових компетентностей важливе місце відводиться культурній компетентності, що «передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти і цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва» [7; 8].

Здійснений аналіз нормативної бази дає змогу констатувати, що, незважаючи на термінологічні відмінності в назві культурної компетентності (загальнокультурна, обізнаність та самовираження у сфері культури, культурна), її концептуальна основа має суттєві спільні риси. Проте спостерігається еволюція у трактуванні означеного поняття: якщо традиційні дефініції акцентують на здатності до оцінки, аналізу та усвідомлення цінності досягнень національної та світової культури в контексті загальнолюдських цінностей, то концепція Нової української школи пропонує її розширене розуміння. Прикметно, що чинні нормативні документи виокремлюють як ключові елементи стійку мотивацію до вивчення української культурної спадщини, усвідомлене шанування національних традицій, що стає основою для формування толерантного ставлення до культурного розмаїття світу, виховання гуманістичних і духовно-моральних цінностей молодої людини [12].

На нашу думку, культурна компетентність, яка не представлена в чинному Професійному стандарті вчителя (2024), є обов'язковим складником професійної компетентності майбутніх учителів усіх галузей світи, зокрема й мовно-літературної, а її формування в майбутніх учителів-філологів зумовлено реформуванням системи загальної середньої освіти в аспекті вимог «Нової української школи». Водночас у переважній більшості нормативних документів, на основі яких здійснюється професійна підготовка та забезпечується професійна діяльність учителя, регламентовано необхідність формування культурної компетентності лише в здобувачів ЗЗСО. Однак ми вважаємо, що формування культурної компетентності учня неможливе без сформованої культурної компетентності вчителя. Жодна, навіть найдосконаліша освітня програма, не дасть результату, якщо між учнем і педагогом порушена діалогічна взаємодія.

Комплексний аналіз наукових джерел дав змогу визначати культурну компетентність майбутнього вчителя-філолога як інтегровану професійно-особистісну здатність особистості, спрямовану на набуття необхідної системи знань, глибоке розуміння національної та світової культурної спадщини; обізнаність у сфері мистецтва та мовно-літературної освітньої галузі, соціокультурних, суспільних і нормативно-ціннісних

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

засад; розвиток практичних умінь до ведення міжкультурного діалогу та полікультурної комунікації; формування навичок аналізу та інтерпретації культурних і мовно-літературних явищ, умінь застосовувати культурні знання в педагогічній діяльності; виявлення шанобливого ставлення до національної культури та культурної різноманітності світу, прояв толерантності й гуманізму до представників української та інших культур [3, с. 168].

Варто зауважити, що серед низки завдань мовно-літературної освітньої галузі особливої ваги набуває ідея реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури, спрямована на формування знань учнів про специфіку художньої літератури як виду мистецтва, розвиток у них умінь і навичок сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературний твір у літературному та культурному-мистецькому контекстах. Це сприятиме формуванню літературної компетентності й читацької культури здобувачів освіти, розвитку їх творчих здібностей та естетичних смаків, вихованню загальної культури та духовно-моральних цінностей особистості.

Культурологічний підхід у шкільній літературній освіті набув системності, став визначальним у низці освітніх (нормативних і вибіркових) компонентів мовно-літературної освітньої галузі, які викладаються в ЗВО, зокрема: «Методиці навчання української літератури», «Літературі в підлітковому та юнацькому читання», «Сучасній літературі в підлітковому та юнацькому читання» тощо. Сучасні розробники навчальної літератури – учені, методисти, учителі-словесники – переконливо доводять, що реалізація культурологічного підходу на уроках української літератури сприяє усвідомленню учнями творів художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомленню їх із шедеврами української та світової художньої культури, поглибленню вмінь аналізувати та інтерпретувати літературні твори в мистецькому контексті [5; 6; 15; 17].

З огляду на це під час викладання дисциплін мовно-літературної освітньої галузі в ЗВО доцільно акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на особливостях реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури в ЗЗСО, що передбачає опанування літературних творів у взаємозв'язку із суміжними видами мистецтва. Міцний зв'язок між суміжними образотворчостями (музика, література, образотворче мистецтво, кіномистецтво тощо) визначається тим, що кожен із них впливає на емоційну сферу учня, сприяючи творчому й духовно-моральному розвитку юної особистості. Методика навчання літератури наразі пропонує різні культурологічні підходи до вивчення української літератури з використанням культурологічно-контекстних зв'язків.

Розглянемо особливості реалізації культурологічного підходу і формування культурної компетентності здобувачів освіти на прикладі вивчення художніх текстів із міфологічними елементами на уроках української літератури в 5–6 класах НУШ [1; 18; 19].

Поділяючи думку українських учених-методистів (Н. Грицак, Ю. Сидоренко, С. Щербак та ін.) про те, що «міфи певного народу є важливою рисою національної ідентичності та елементом національної самоідентифікації» [6, с. 21] та «опрацювання міфологічного складника літературних творів створює оптимальні умови для засвоєння учнями культурних цінностей українського народу» [15, с. 112; 16], підкреслюємо доцільність використання суміжних видів мистецтва в процесі опанування школярами міфологічних сюжетів та образів.

Для текстуального вивчення в 5 класі запропоновано твір «Берегиня» (за С. Плачиндою). Варто наголосити, що в українських легендах і переказах образ Берегині символізує матір, яка піклується про своїх дітей і передає їм знання про традиції, мову та любов до рідного краю. Берегиня – це не тільки міфологічний персонаж, але й уособлення кожної жінки, яка створює затишок у своєму домі, підтримує родину і дбає про своїх рідних. Цей образ нагадує нам про те, як важливо цінувати своє коріння, берегти традиції та любити рідну землю. У процесі роботи над художнім твором варто звернутися до енциклопедії «Українська міфологія», укладеної В. Войтовичем, у якій науковець подає таке тлумачення її образу: «Берегиня – це богиня добра, захисту людини, оселі, малих дітей від хвороб та інших злих сил. Берегиня – оберіг непорушної вірності подружжя. Символом Берегині є родинне багаття, у якому людина знаходить мир, спокій, любов і високу мораль» [2, с. 25].

У творі «Берегиня» є згадки й про інших богів – Сварога, Чорнобога, Білобога, Мару. В уявленні наших предків Сварог – бог вогню та ковальства; Білобог – бог білого дня, щастя, добра, багатства, здоров'я; Чорнобог – бог ночі, підземного мороку пекла, ворог світла, які втілювали добро і зло; Мара – богиня зла, ворожнечі та смерті. У підручнику української літератури для 5 класу (автори – Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук) у рубриці «Читай і досліджуй» п'ятикласникам запропоновано зісканувати QR-код та прочитати книжку С. Плачинди «Міфи і легенди стародавньої України» [18, с. 78]. Варто наголосити на тому, що у своїх міфологічних розповідях В. Войтович та С. Плачинда доносять до нас художнє потрактування створення землі, появи на ній людей та інших істот, обґрунтовують роль і значення небесних світил і різних явищ природи, розкривають історію появи богів та їхні функції в людському житті.

З метою формування у здобувачів освіти культурної компетентності доцільно провести роботу над мистецьким контекстом, представленим у підручнику української літератури за ілюстраціями В. Войтовича (книга «Міфи та легенди Давньої України»). Під час текстуального вивчення твору «Берегиня» і розгляду

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

ілюстрації художника доцільно поставити учням такі запитання: Хто такий Сварог у слов'янській міфології? Чому він є важливим для наших предків? Які елементи на картині художника підкреслюють його божественну природу? Що символізує вогонь на картині? тощо.

Цікавими для здобувачів освіти, на нашу думку, будуть *творчі запитання та завдання*, до прикладу: Яким ви уявляєте Сварога? Намалюйте власний малюнок або напишіть невелику розповідь про цього бога. Придумайте запитання, яке могли би поставити Сварогу, якби зустріли його. Що він міг би вам відповісти? Вигадайте сучасний символ для Сварога, як покровителя творчості й майстерності. Уважаємо, що метод бесіди, представлений завданнями й запитаннями, допоможе учням осягнути промовисті виражальні художні деталі, які використали художники для втілення власних ідей та образів, призвичаїть їх не тільки аналізувати твори образотворчого мистецтва, а й осмислювати архетипи народної культури, що втілені в давніх міфах і легендах [4, с. 199–200].

У мистецькому контексті підручника представлено картину О. Шупляка «Берегиня». Під час роботи над мистецьким полотном художника вчителеві важливо підкреслити поєднання українських традицій з елементами сучасного мистецтва. Варто наголосити, що сучасний художник О. Шупляк майстерно застосовує ефект оптичної ілюзії, створюючи багатошаровий образ, у якому поєднані символи української культури. Доцільно звернути увагу на ключові деталі мистецького полотна, як-от: у центрі зображено постать жінки з піднятими догори руками-крилами, що ніби застерігають і водночас оберігають. Її м'який, спокійний вираз обличчя передає мудрість і материнську турботу. Вона символізує захисницю дому, природи та життя. Живописне полотно рясніє українською символікою. Волосся і хустка Берегині утворюють вінок – знак родючості та життєдайності. У композиції картини вдало використані елементи вишивки, які символізують національні традиції українців. Вражає і кольорова гама, що передає гармонію між Всесвітом та людським буттям. Навколо жіночої постаті художник зображує природні елементи: небо, сонце, зорі, українську хату, уквітчану мальвами; у лоні Берегині – гніздо з лелеками. Її сорочка постає як поєднання крил-рукавів та хати-спідниці. Таким чином, Берегиня є не лише окремим образом, а частиною цілісного світу, де кожен елемент має глибокий символічний сенс [4, с. 201–202].

Пропонуємо низку різнорівневих запитань і завдань, які допоможуть здобувачам освіти осягнути мистецьке полотно О. Шупляка «Берегиня» та усвідомити значущість архетипного образу Берегині в житті українців, наприклад: Які деталі ви помітили на картині? Чи вдалося вам розгледіти приховане обличчя Берегині? Які емоції воно передає? Які природні елементи змальовані на полотні? Поміркуйте, з якою метою художник поєднав образ Берегині з елементами довкілля. Що можуть означати руки-крила жінки, сонце, небо, українська оселя та лелече гніздо. Як ці символи перегукуються з українською культурною традицією? Чи помітили ви на картині деталі, що відсилають нас до українських звичаїв або народних символів? Простежте, у який спосіб образ Берегині поєднується з природою та ідеєю збереження домашнього затишку. Поговоріть із членами родини або друзями про те, що для них означає слово «Берегиня», порівняйте їхні відповіді зі своїми враженнями. Ми переконані, що запитання і завдання репродуктивного, дослідницького, творчо-пошукового характеру допоможуть здобувачам освіти краще осягнути суміжні образотворчості та спробувати власні сили у створенні мистецьких образів. Варто призвичаювати здобувачів освіти творчо аналізувати архетипні образи крізь призму власного світовідчуття та філософського сприйняття всесвіту. Запропоновані завдання та запитання сприятимуть духовно-моральному вихованню здобувачів освіти.

У процесі текстуального вивчення легенди «Про зоряний віз» у мистецькому контексті підручника української літератури для 5 класу (автори – В. Архипова, С. Січкар, С. Шило) запропоновано роботу над картиною О. Шупляка «Вісь земна й небесна» [1, с. 20]. На заняттях із методики навчання літератури та інших освітніх компонентах мовно-літературної освітньої галузі доцільно акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на особливостях проведення бесіди з учнями на уроках української літератури під час роботи над живописним полотном художника. У вступному слові вчителеві варто зазначити, що картина О. Шупляка – це приклад оптичної ілюзії, де поєднуються реальні образи та прихована символіка. Митець формує складну композицію, у якій земля і небо пов'язані невидимою духовною віссю. Композиція картини вибудувана навколо образу світової осі, що поєднує землю і небо. Високі вертикалі, схожі на стовпи світла або шпилі, формують космічний центр, довкола якого ніби обертається простір. У нижній частині мистецького полотна художник зобразив земне коло життя – арену буденності, яка представлена образами чоловіка-господаря та упряженими у воза пари волів, які п'ють воду з річки. Ці образи символізують людську працю, життєвий шлях і швидкоплинність часу. Закручений, майже космічний рух річки символізує вічне коло буття, де людське життя вписане в загальний всесвітній ритм. Це також життєва стежина, якою рухається людина, не маючи змоги зупинити течію. У своєму мистецькому полотні О. Шупляк доносить до нас думку про єдність людини, праці, природи й космосу. Земний світ не відокремлений від зоряного неба – навпаки, вони поєднані однією системою координат. Це філософський образ життя як шляху, де господар іде своєю дорогою, тримаючи рівновагу між небом і землею. На картині відтворено філософську модель Всесвіту, яка властива багатьом культурам, де небо – царина духу, законів, вічності; земля – реальність, життя, праця, досвід; річка – плин часу й життя; чоловік-господар – людина-творець і хранитель порядку, той, хто поєднує обидва полюси. Мистецьке полотно ніби нагадує нам

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

про те, що кожна людина – це Всесвіт, у якому поєднуються корені минулого, народні традицій, досвід предків. Гілки дерев символізують прагнення, ідеали й духовні смисли людини. Підсумовуючи, можна стверджувати, щоб бути цілісною особистістю, потрібно зберігати зв'язок із рідною землею і водночас прагнути до вищого – духовного, небесного.

Пропонуємо орієнтовні запитання і завдання репродуктивного та творчого-пошукового характеру, що апелюють не лише до читацького, а й до культурного досвіду здобувачів освіти, сприяють розвитку культурної компетентності й духовно-морального виховання особистості. *Репродуктивні запитання* для роботи над мистецьким полотном О. Шупляка «Вісь земна й небесна» можуть бути такими: Кого і що ви побачили першими на картині? Які образи природи зображені на живописному полотні? Чи бачите ви на картині тварин? Яких саме? Яке місце на картині займає людина? Вона центральний персонаж? Який настрій передає мистецьке полотно: спокій, здивування, захоплення тощо? Чому? Як ви думаєте, чи ця картина про щось реальне чи казкове? Як би ви описали цей пейзаж кількома словами?

Серед *творчих завдань* можна запропонувати написати коротку легенду (5–7 речень) про дерево, яке з'єднує небо й землю, де початок легенди може бути таким: «Колись давно серед полів виросло чарівне дерево, що торкалося гілками неба…»; домалювати картину та на власному малюнку додати те, що могло бути поруч, наприклад: місяць, зірки, птахів, сліди людей, інші тварини тощо. Цікавим буде використання *ігрових прийомів навчання*, наприклад: гра «Я – дерево», у якій учні мають завершити речення від імені дерева: Я з'єдную… Я допомагаю людям… Мої корені – це… До неба я тягнуся, щоб…

Доцільно також провести *хвилинку філософії* і запропонувати здобувачам освіти придумати кілька речень, що починаються так: Земля для мене – це… Небо для мене – це… Отже, запропоновані орієнтовні запитання і завдання розширюватимуть загальний кругозір здобувачів освіти та призвичаюватимуть їх бути уважними до деталей та образів, зображених художниками на мистецьких полотнах, трактувати значення символів та образів з позиції духовно-моральних цінностей.

На уроках української літератури в НУШ міфи вивчаються і в 6 класі в першому семестрі в розділі «Міфи прадавньої України». Орієнтовно твори з цього розділу опановуються учнями впродовж трьох уроків, а саме:

– Міф як найдавніша форма світогляду людини. Міфи про створення світу (космогонічні). «Сокіл-Род», «Прадуб» (за С. Плачиндою). Побудова та символіка космогонічних міфів.

– Міфи про створення людини (антропогонічні). «Білобог і Чорнобог», «Дажбог і Жива» (за С. Плачиндою). Особливості міфів прадавньої України, пов'язаність їх із давніми заняттями людей, із хліборобством. Протистояння добра і зла в міфах. Їх відмінність від казок і легенд.

– Дара Корній «Лісовик», «Водяник», «Польовик» (із книги «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи»). Коротко про письменницю та її твори для дітей. Химерний світ чарівних істот праукраїнської міфології. Відображення прадавньої міфології, звичаїв та обрядів українців [12, с. 33–34].

У процесі текстуального вивчення художніх творів, окреслених шкільною програмою, в учнів мають бути сформовані відповідні предметні та ключові компетентності: предметні: учень / учениця вичерпно відповідає на запитання за змістом нового навчального матеріалу, стисло переказує міфологічні сюжети, розрізняє спільне та відмінне між міфами, казками, легендами; читає виразно тексти міфів; співвідносить зміст сприйнятих міфів прадавньої України з історичним і культурним контекстом; характеризує порушені в міфах проблеми; формулює тему та основну думку текстів міфів; ключові: учень / учениця ефективно використовує інформаційні ресурси для задоволення власних читацьких потреб і розширення кола читацьких інтересів; представляє текстову інформацію з міфів прадавньої України, використовуючи різні способи і засоби візуалізації їх змісту; створює за мотивами прочитаних міфів прадавньої України письмові творчі роботи різних жанрів. Означені компетентності сприяють формуванню і розвитку духовно-моральних цінностей учнів, оскільки забезпечують глибоке й усвідомлене сприйняття художніх текстів. Аналіз змісту міфів на основі визначення їх теми, проблематики, системи образів тощо допоможе школярам осмислювати універсальні моральні категорії – добро і зло, справедливість, відповідальність, повагу до традицій та духовної спадщини предків. Співвіднесення міфологічних сюжетів з історичним і культурним контекстом сприятиме формуванню національної свідомості, ціннісного ставлення до культури прадавньої України та розуміння її духовних витоків.

У 6 класі під час текстуального вивчення міфу «Сокіл-Рід» у мистецькому контексті підручника української літератури (автори – Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук) [19] учні можуть помилуватися обкладинкою книги С. Плачинди «Міфи і легенди Давньої України», ілюстрованою українським художником В. Крижанівським. У процесі розповіді варто наголосити на тому, що художник працює у стилі, що поєднує неоміфологізм, символізм, національну декоративну традицію, елементи сакрального живопису (ікона, фронтальність, умовність простору). Його роботи впізнавані за декоративністю, орнаментальністю та проникненням у глибинні пласти української духовності й національної ідентичності.

Під час роботи над обкладинкою книги С. Плачинди «Міфи і легенди Давньої України» пропонуємо вчителеві скористатися *інформаційними матеріалами*. Ілюстрація В. Крижанівського до книги С. Плачинди

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

«Міфи і легенди Давньої України» є яскравою та складною візуалізацією давніх українських міфів. Вона поєднує в собі глибокий художній зміст із символікою, властивою українській міфології та народній культурі. У центрі мистецького полотна постає величне божественне зображення. Навколо нього розташовані другорядні образи. Їх розміщення у вигляді кола створює відчуття завершеності, єдності світу та всеосяжного божественного впливу. Вогонь символізує очищення, божественне світло, сакральне знання і духовну енергію. Вражає колірна палітра, яка насичена золотими, червоними, оранжевими, фіолетовими відтінками. Золоті відтінки символізують божественне світло, а фіолетові – таємничість і зв'язок з іншими світами. Митець вдало зобразив персоніфіковані природні стихії (духи лісу, води, вітру) відповідно до народних вірувань; майстерно передав взаємодію світів через поєднання світу людей, напівбожественних істот і богів народної міфології. У цілому картина не лише ілюструє народні міфи, вона є художнім утіленням української духовності та національної ідентичності.

Пропонуємо низку орієнтовних запитань і завдань за картиною В. Крижанівського до обкладинки книги С. Плачинди «Міфи і легенди Давньої України». До прикладу, завдання для *загального розуміння мистецького полотна художника*: Що зображено на картині В. Крижанівського до обкладинки книги С. Плачинди «Міфи і легенди Давньої України»? Які кольори домінують на картині? Які образи зображені на картині? Що ви можете сказати про них? Як ви думаєте, що символізує велике полум'я в центрі живописного полотна? Для чого, на вашу думку, художник зобразив богів і духів навколо центральної фігури? Чому на картині так багато різних образів? Що вони можуть означати в контексті осмислення давніх міфів і легенд?

Формуванню вмінь у здобувачів освіти *аналізувати твори живопису* сприятимуть такі завдання, як-от: Як ви вважаєте, чому художник вибрав саме такий колір для зображення полум'я? Чому саме такі кольори використав мистець для реалізації свого мистецького задуму? Чи вдало, на вашу думку, зображені персонажі на мистецькому полотні художника? Чи вдалося В. Крижанівському втілити ідею української духовності? Поясніть символічне значення кожного образу, зображеного на картині.

Запитання для розвитку *творчої уяви* можуть бути такими: Уявіть, що ви створюєте власну картину для цієї книги. Які елементи ви б зобразили і чому? Як би ви описали картину людям, які не бачили її? Підготуйте невеликий проєкт або презентацію на тему української міфології, використовуючи образи, які ви бачите на живописному полотні В. Крижанівського.

Розвитку *емоційно-ціннісного ставлення* сприятимуть такі запитання, наприклад: Як ви думаєте, чому художник вибрав саме таку стилізацію для обкладинки книги? Чи допомагає ця картина краще зрозуміти зміст книги С. Плачинди «Міфи і легенди Давньої України»? Як ви оцінюєте цю картину з точки зору її мистецького виконання? Уважаємо, що орієнтовні запитання та завдання допоможуть здобувачам освіти розвинути навички аналізу мистецьких полотен, креативного мислення та розуміння духовних символів українців.

Відповідна робота може бути проведена й над іншими мистецькими полотнами українського художника В. Крижанівського до розділу «Міфи прадавньої України» [19, с. 11]. Пропонуємо орієнтовний інформаційний матеріал культурно-мистецького спрямування для проведення бесіди за живописним полотном «Вівтар». Картина «Вівтар» В. Крижанівського – це складна багатосимволічна робота, яка поєднує елементи фантастики та символізму для візуалізації глибокого релігійного досвіду. На ній відтворено момент єднання земного та небесного світів, що сповнений величі та духовної сили. У центрі художньої композиції зображено полум'я, яке символізує очищення людської душі та її зв'язок із Богом. Картина виконана в інтенсивних вогняних відтінках (червоний, жовтий, помаранчевий), що символізують благодать, духовну силу та трансцендентність. Їх контраст із холодними кольорами (блакитний, фіолетовий) візуально відділяє божественну сферу від земної та підкреслює містичну глибину живописного полотна. Картина «Вівтар» В. Крижанівського – це ніби потужна візуальна проповідь про духовне очищення, єднання з Богом через віру, молитву та внутрішнє переродження. Кожен елемент живописного полотна об'єднаний в єдину гармонійну цілісність і передає відчуття святості моменту та величі божественного.

Під час роботи над мистецьким полотном художника доцільними будуть різнорівневі запитання і завдання. Наведемо низку орієнтовних запитань і завдань для *загального розуміння зображеного*: Хто і що зображено на картині В. Крижанівського «Вівтар»? Які кольори переважають на картині? Як вони впливають на її загальне сприйняття?

Під час аналізу живописного полотна важливо націлити здобувачів освіти на *розуміння його філософсько-символічного підтексту*. У нагоді будуть такі орієнтовні запитання, як-от: Як ви думаєте, що символізує велике полум'я в центрі картини? Чому на картині зображено так багато янголів і святих? Що це може означати? Чому художник вибрав саме таку композицію для зображення божественного світла? Проаналізуйте, як розташування образів на картині впливає на відчуття святості та величі.

Доцільними, на нашу думку, будуть запитання і завдання, спрямовані на *розвиток творчої уяви*, наприклад: Уявіть, що ви маєте змогу змінити одне зображення на цій картині. Як саме ви б його змінили і чому? Створіть власну словесну (живописну) картину на тему божественного світла.

З метою формування в здобувачів освіти *емоційно-ціннісного ставлення* до мистецького полотна варто запропонувати такі запитання, як-от: Оцініть картину художника з точки зору її художнього стилю та

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

майстерності виконання? Що на мистецькому полотні вам сподобалося найбільше? Як ви вважаєте, чи вдалося художнику передати ідею єднання людини з Богом. Чи допомогло вам осягнення ідейно-художнього задуму митця краще зрозуміти духовно-моральні цінності українців? Запропоновані запитання і завдання сприятимуть комплексному, багатовимірному осмисленню мистецького полотна та активному залученню здобувачів освіти до процесу його інтерпретації. Вони орієнтуватимуть на усвідомлене сприйняття візуального образу**,** формуватимуть уміння аналізувати художні засоби (колір, композиція, образна систем), осягати філософсько-символічний та духовно-світоглядний підтекст твору живопису. Водночас такі запитання стимулюватимуть розвиток критичного й образного мислення, творчої уяви**,** заохочуватимуть до власних художніх інтерпретацій і рефлексії. Особливо важливим є те, що запропонована робота над мистецьким полотном сприятиме формуванню емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва живопису**,** розумінню духовно-моральних цінностей української культури та усвідомленню ролі мистецтва як засобу духовного самопізнання і культурної ідентифікації.

У розділі «Міфи прадавньої України» в 6 класі запропоновано текстуальне опрацювання оповідання Дари Корній «Польовик» [19, с. 17–22]. Запитання, що спрямовані на *загальне розуміння змісту прочитаного,* можуть бути такими*:* Хто такий Польовик у контексті українського фольклору? Яким він постає в оповіданні сучасної української письменниці Дари Корній? Як Польовик допомагає людям? Яке місце і роль цього міфічного персонажа в українській міфології? Яким чином українські народні традиції і давні вірування відображені в художньому творі письменниці? Наведіть приклади з тексту. Чому в українському фольклорі так багато образів духів природи? Як це пов'язано з життям і світоглядом наших предків? Яким чином образ Польовика втілює зв'язок між людиною та природою? Чи вдалося письменниці показати цей зв'язок в оповідання? Наведіть приклади з тексту. Що означає в духовно-культурній традиції українців звертатися до Польовика за допомогою? Чи дає відповідь письменниця на те, як природа може впливати на людське життя? Які з міфологічних уявлень українців збереглися в нашій культурі сьогодні?

З метою формування в здобувачів освіти *емоційно-ціннісного ставлення* доцільно скористатися такими запитаннями, до прикладу: Яке значення для сучасного суспільства має збереження міфічних образів? Чому нині важливо зберігати давні уявлення українців? Чи допоможуть нам ці міфічні персонажі краще пізнати свою історію та культуру? Яке значення має образ Польовика в контексті сучасної культури та екології? Які міфологічні теми прослідковуються в художньому творі, і як вони відображають український світогляд?

Орієнтовні *запитання і завдання творчого характеру* можуть бути такими:

1. Уявіть, що ви створюєте сучасну інтерпретацію образу Польовика. Яким ви би зобразили цього міфічного персонажа (зовнішність, риси характеру)?
2. Якби Польовик був героєм сучасної казки чи фільму, які проблеми він міг би вирішити? Напишіть невелике оповідання, де Польовик є головним персонажем. Розкажіть про його пригоди.
3. Створіть колаж або плакат, що зображує Польовика в контексті українських народних вірувань. Додайте до власної картини елементи природи (дерева, трава, річка) та народні символи, які допоможуть осягнути духовно-моральні традиції та культуру наших предків.
4. Дослідіть образ Польовика в інших джерелах українського фольклору (казки, легенди, пісні) та порівняйте їх з Польовиком, описаним у творі Дари Корній. Як змінилося ваше уявлення про цього міфічного персонажа в різних епохах і культурах?
5. Напишіть короткий сценарій для мультфільму чи короткометражного фільму, у якому Польовик буде головним персонажем. Використайте сучасні національно-культурні традиції, щоб зробити образ Польовика зрозумілим і привабливим для сучасного молодого покоління.
6. Візьміть інтерв'ю в родичів чи знайомих різного віку. З'ясуйте, які міфічні істоти були популярні в їхньому дитинстві, та порівняйте їх з образом Польовика. Подумайте, як змінилася роль міфів у сучасній культурі.

Запропоновані орієнтовні запитання і завдання, на нашу думку, допоможуть здобувачам освіти краще зрозуміти культурологічний контекст художнього твору, осягнути зв'язок між фольклором і сучасністю, а також сприятимуть поглибленому вивченню української міфології та усвідомленню її місця в культурному просторі України.

У мистецькому контексті чинних підручників української літератури запропоновано роботу над обкладинкою книги «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» Дари Корній, ілюстрованої А. Канковою [19, с. 21]. Під час аналізу живописного полотна варто наголосити на глибоко символічному відтворенні української міфології. Лісовий дух уособлює віру в її одухотвореність і тісний зв'язок між людиною та навколишнім світом. На картині переважають теплі, природні відтінки – охра, зелений, коричневий, золотистий. Вони створюють атмосферу казковості, спокою і давнини, нагадуючи старовинні фрески чи ілюстрації до народних легенд. Над лісовим духом, на гілці дерева, розташована молода дівчина, яка занурена в споглядання. Вона асоціюється з людиною як частиною природи. Її поза й стан – довірливі, беззахисні, що підкреслює гармонійне співіснування з природним світом. Картина втілює ідею анімізму, притаманного українській міфології: природа постає живою, наділеною душею і свідомістю. Людина тут не протиставляється природі, а є

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

її органічною частиною. Обкладинка налаштовує читача на сприйняття міфу не як вигадки, а як способу світовідчуття предків. Старовинний шрифт назви остаточно поглиблює зв'язок із фольклорними джерелами і робить обкладинку цілісним візуальним маніфестом давніх українських вірувань.

Для *осягнення загального змісту картини* варто поставити такі орієнтовні запитання і завдання: Кого і що зображено на ілюстрації А. Канкової до обкладинки книги Дари Корній «Чарівні істоти українського міфу»? Як ви вважаєте, що символізує лісовий дух, зображений на картині? Які кольори переважають на мистецькому полотні? Що вони можуть символізувати? Які елементи природи можна побачити в образі лісового духа? Як вони пов'язані між собою? Чому, на вашу думку, на картині зображено молоду дівчину, що споглядає на лісового духа? Як це може бути пов'язано з темою книги? Як ви думаєте, чому художниця обрала саме такі кольори для зображення фону й персонажів?

У процесі *аналізу твору образотворчого мистецтва* перед здобувачами освіти можна поставити такі запитання і завдання: Проаналізуйте, чому лісовий дух має форму дерева або рослини. Доведіть, що між людиною і природою є нерозривний зв'язок? Що може означати контраст між темними кольорами на передньому плані картини та світлим фоном, на якому змальовано лісового духа? Які образи народної міфології можуть асоціюватися з духами природи, зображеними на картині?

Розвитку *творчості* здобувачів освіти сприятимуть такі завдання, як-от: Уявіть, що ви також створюєте обкладинку для книги «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» Дари Корній. Які елементи ви б додали і чому? Створіть свою власну історію або міф про духів природи. Опишіть, як він виглядає, як взаємодіє з людьми та навколишнім світом. Підготуйте коротку презентацію або реферат про духів природи чи міфічних істот в українському фольклорі.

Формуванню *емоційно-ціннісного ставлення* сприятимуть такі завдання, до прикладу: Чи подобаються вам духи природи, зображені на картині? Які емоції вони у вас викликають? Якими рисами характеру наділяє своїх персонажів художниця? Чи хотіли б ви більше дізнатися про духів природи з книги Дари Корній? Чи вдалося мисткині передати таємничість української міфології та міфічних істот? Такі запитання і завдання допоможуть розвинути навички аналізу і критичного мислення здобувачів освіти, а також заохотять до творчої роботи і глибшого розуміння української міфології.

Вивчення української міфології можна поглиблювати й на уроках позакласного читання. Більше про міфи, легенди, фантастичних персонажів, чарівні предмети та дивовижний світ української міфології здобувачі освіти можуть дізнатися з енциклопедії української міфології – шоу-програми «Чарівний світ української міфології» сучасного українського письменника Ніка Лисицького [9]. Це своєрідна відеоенциклопедія, створена для збереження та популяризації української міфологічної спадщини, а також перша програма, присвячена саме українським міфічним персонажам. Матеріал подається в сучасному форматі, завдяки чому здобувачі освіти можуть почути оповіді, які довгий час були представлені лише в енциклопедіях та етнографічних працях учених. Підліткам можна рекомендувати перегляд проєкту у вільний час, а на уроках української літератури обговорити побачене, поділитися ставленням до персонажів, а також запропонувати глибше дослідити окремі народної міфології, зіставивши їх із творами українських авторів. Перегляд програми може відбуватися вдома або в класі.

Подаємо орієнтовні завдання для учнів 5–6 класів, які може використати вчитель на уроці. Перед переглядом програми доцільними будуть такі запитання: Яких українських міфічних істот ви пам'ятаєте (наприклад, домовик, мавка, русалка)? Поміркуйте, яке значення мають міфи та легенди в житті людей. Під час перегляду варто звернути увагу на те, як саме представлено міфічних персонажів: які риси характеру вони мають, які здібності та особливості виокремлюються. Також можна запропонувати учням коротко описати двох-трьох героїв, які їх найбільше зацікавили. Після перегляду варто організувати обговорення, щоб учні поділилися своїми враженнями та назвали міфічного персонажа, який запам'ятався найбільше, і пояснили свій вибір. Серед *творчих завдань* можна запропонувати обрати одного персонажа народної міфології і скласти коротку історію (5–6 речень) про його пригоди в сучасному світі; за бажанням – намалювати його або описати зовнішність. Як домашню роботу – створити власний образ міфічного персонажа, написати його історію (8–10 речень) за орієнтовною структурою: хто це, звідки походить, які має здібності та як допомагає людям.

Висновки. Культурна компетентність є невід'ємною та надзвичайно важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога. Інтеграція культурологічного підходу в освітні компоненти мовно-літературної освітньої галузі в ЗВО є необхідною умовою якісної педагогічної та філологічної підготовки фахівців, оскільки вона поглиблює культурний світогляд майбутніх учителів, розширює їхній методичний інструментарій і забезпечує здатність формувати культурно свідомих, естетично розвинених і толерантних здобувачів освіти. Опрацювання художніх текстів із міфологічними елементами на уроках української літератури у 5–6 класах НУШ створює сприятливі умови для виховання духовно зрілої, морально відповідальної особистості, здатної до емпатії, ціннісного вибору, творчого мислення та усвідомлення власної культурної ідентичності. Залучення міжмистецької взаємодії, зокрема звернення до живопису, поглиблює емоційно-ціннісне сприйняття художніх творів, активізує інтерпретаційну діяльність учнів і сприяє формуванню цілісного бачення культурного простору. Запропонований методичний супровід

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

роботи з художніми текстами з міфологічними елементами та суміжними образотворчостями на уроках української літератури в 5–6 класах (інформаційні матеріали для бесіди, різнорівневі запитання і завдання) створює умови для глибшого осягнення здобувачами освіти художньої образності, архетипів народної культури України та ціннісного потенціалу мистецтва, що сприяє їхньому духовно-моральному розвитку й культурній самоідентифікації.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в розробленні методичних рекомендацій щодо опрацювання різножанрових художніх творів на уроках української і зарубіжної літератур на основі реалізації ідей культурологічного підходу та формування в здобувачів освіти культурної компетентності.

Список використаної літератури

1. Архипова В. П., Січкар С. І., Шило С. В. Українська література : підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Чернівці : Букрек, 2022. 240 с. URL: https://pidruchnyk.com.ua/1682-5_ukrlit_arhupova.html (дата звернення: 07.12.2025).
2. Войтович В. Українська міфологія. Київ : Либідь, 2002. 644 с.
3. Гоголь М. Р. Проблема формування культурної компетентності майбутніх учителів-філологів у наукових працях українських і зарубіжних учених. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2025. Вип. 2 (58). С. 162–172. URL: https://journals.gnpu.edu.ua/index.php/vgnpu/issue/view/6/11 (дата звернення: 07.12.2025).
4. Гоголь Н. В. Відображення архетипів народної культури в підручниках української літератури з інноваційними технологіями: методичний аспект. *Moderní aspekty vědy: LII. Díl mezinárodní kolektivní monografie*. Česká republika : Mezinárodní Ekonomický Institut, 2025. str. 408. P. 179–212. URL: http://perspectives.pp.ua/public/ site/mono/mono-52.pdf (дата звернення: 07.12.2025).
5. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід у змісті шкільної літературної освіти (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / за наук. ред. Т. О. Яценко. Суми : ФОП Цьома С. П., 2021. 482 с.
6. Грицак Н. Р. Теорія і методика навчання жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2020. 400 с.
7. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti (дата звернення: 07.12.2025).
8. Державний стандарт профільної середньої освіти. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724 (дата звернення: 07.12.2025).
9. Енциклопедія української міфології. Чарівний світ міфів та легенд. URL: https://magicworld.com.ua/show/ (дата звернення: 07.12.2025).
10. Про освіту : Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 07.12.2025).
11. Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text (дата звернення: 07.12.2025).
12. Модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) / Т. О. Яценко, В. І. Пахаренко, О. А. Слижук, І. А. Тригуб, Т. Б. Качак, В. В. Кизилова, Л. М. Овдійчук, С. О. Дячок, В. М. Макаренко. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Ukr.lit.5-6-kl.Yatsenko.ta.in.27.11.2023.pdf (дата звернення: 07.12.2025).
13. Про затвердження професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти : наказ МОН України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 07.12.2025).
14. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 07.12.2025).
15. Сидоренко Ю. О. Методика вивчення літературних творів із міфологічними структурами експліцитного типу на уроках української літератури в 9–11 класах : дис. … д-ра філософії : 014. Ніжин, 2023. 334 с.
16. Щербак С. В., Луценко Л. І. Художня трансформація міфологічних образів (на матеріалі вивчення міфів «Берегиня», «Дажбог» учнями 5-х класів). *Актуальні питання філології та методики викладання мов.* 2020. Вип. 3 (15). Ч. 2. С. 207–215.
17. Яценко Т., Пахаренко В. Ключові компетентності в змісті підручника української літератури для 5 класу Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника*. 2022. № 28. С. 202–211. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-202-211 (дата звернення: 07.12.2025).
18. Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А. Українська література : підруч. для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 256 с.
19. Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А. Українська література : підруч. для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2023. 256 с.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AS A FACTOR OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE PROCESS OF PROCESSING ARTISTIC TEXTS WITH MYTHOLOGICAL ELEMENTS

Hohol Nataliia
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Ukrainian Language, Literature and Teaching Methods Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Hohol Maksym
Post-graduate student of speciality 011 Educational and pedagogical sciences
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Cultural competence is an essential component of a teacher's professional development, as it integrates theoretical knowledge, practical skills, and value orientations in the field of language and literature education through interdisciplinary and interartistic interaction. Its formation is a significant factor in ensuring the high quality of professional training of teaching staff under contemporary educational conditions.*

Purpose. *The purpose of the article is to examine the problem of forming the cultural competence of future philology teachers and to provide methodological support in the form of materials for discussion, as well as multilevel questions and tasks for teaching Grade 5–6 students literary texts with mythological elements in Ukrainian literature lessons.*

Methods. *The article employs a range of general scientific methods, including: analysis of scientific and methodological works by Ukrainian scholars and methodologists, educational programs, school textbooks in Ukrainian literature, and websites on the research topic; generalization of the collected material to determine the theoretical foundations of the research and to analyze pedagogical experience related to the research problem; cultural-historical, biographical, comparative (comparative-historical, comparative-typological), descriptive, and psychological methods.*

Results. *The article examines the problem of forming the cultural competence of future philology teachers in the context of implementing a culturological approach while teaching Grade 5–6 students literary texts with mythological elements. Based on the analysis of current regulatory documents (the Law of Ukraine «On Education», the New Ukrainian School Concept, professional standards for teachers, state educational standards, model curricula, etc.), the evolution of interpretations of the concept of cultural competence, its key content emphases, and its role in school literary education are outlined. The definition of the cultural competence of a future philology teacher is specified as an integrated professional and personal capacity that combines knowledge of language and literature education subjects, cultural studies, and art studies; intercultural communication skills; abilities to interpret literary and artistic works; and a value-based attitude toward Ukrainian and world cultural heritage.*

Originality. *Methodological guidelines for future philology teachers on implementing the culturological approach in the study of mythological texts—particularly works by S. Plachynda, Dara Kornii, and others—in Grades 5–6 of the New Ukrainian School are presented. These guidelines make it possible to integrate literary analysis with an artistic context. Considerable attention is paid to the use of illustrations by V. Voitovych and V. Kryzhanivskyi, as well as paintings by O. Shuplyak, included in Ukrainian literature textbooks for Grades 5–6, which contribute to developing students' ability to interpret cultural images, comprehend the archetypes of Ukrainian mythology, and understand the symbolic content of works of art. Examples of reproductive, exploratory, creative, and research-oriented questions and tasks aimed at developing students' reading, artistic, and cultural competencies are proposed.*

Conclusion. *Cultural competence, as a key component of the professional training of future philology teachers, necessitates the systematic integration of the culturological approach into the educational components of the language and literature field in higher education institutions. This integration ensures the deepening of future teachers' cultural worldview, the expansion of their methodological toolkit, and their readiness to foster culturally aware, aesthetically developed, and tolerant learners. At the same time, the implementation of the culturological approach to the study of literary texts with mythological elements in the Ukrainian literature curriculum for Grades 5–6 contributes to educating a well-rounded, spiritually rich personality capable of creative thinking and research activity, understanding diverse artistic systems, and realizing one's own cultural identity, which fully corresponds to the ideas and requirements of the New Ukrainian School. The developed methodological support (informational materials for discussions, multilevel questions, and tasks) proves to be an effective means of implementing this approach, as it helps students gain a deeper understanding of the artistic details of literary and related artworks, develop analytical skills, and comprehend the archetypes of Ukrainian folk culture within a holistic cultural space.*

Keywords: *cultural competence; spiritual and moral education; future philology teachers; teacher professional training; culturological approach; artistic interpretation; language and literature education field subjects; Ukrainian literature textbook; literary texts with mythological elements; Grade 5–6 students.*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

References

1. Arkhypova, V. P., SichkarЮ S.I., Shylo, S. V. (2022) Ukrainska literatura: pidruchnyk dlia 5 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Ukrainian literature: a textbook for the 5th grade of secondary education institutions]. Chernivtsi: Bukrek,. 240 s. URL: https://pidruchnyk.com.ua/1682-5_ukrlit_arhupova.html [in Ukrainian].
2. Voitovych V. (2002) Ukrainska mifolohiia [Ukrainian mythology]. Kyiv: Lybid. 644 s.
3. Hohol, M. R. (2025) Problema formuvannia kulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv-filolohiv u naukovykh pratsiakh ukrainskykh i zarubizhnykh uchenykh [The problem of forming cultural competence of future philology teachers in the scholarly works of Ukrainian and foreign researchers]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*: *Naukove vydannia* : zbirnyk naukovykh prats. Seriia : Pedahohichni nauky. Vyp. 2 (58). Hlukhiv: RVV Hlukhiv. Hlukhivskyi NPU im. O. Dovzhenka. S. 162–172. URL: https://journals.gnpu.edu.ua/ index.php/vgnpu/issue/view/6/11[in Ukrainian].
4. Hohol, N. V. (2025) Vidobrazhennia arkhetypiv narodnoi kultury v pidruchnykakh ukrainskoi literatury z innovatsiinymy tekhnolohiiamy: metodychnyi aspekt [Representation of archetypes of folk culture in Ukrainian literature textbooks using innovative technologies: A methodological aspect]. *Moderní aspekty vědy*: LII. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. str. 408. R. 179–212. URL : http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/mono-52.pdf [in Ukrainian].
5. Hohol, N. V. (2021) Kulturolohichnyi pidkhid u zmisti shkilnoi literaturnoi osvity (druha polovyna XX – pochatok XXI st.) [The cultural approach in the content of school literary education (Second half of the 20th – Early 21st Century)]: monohrafiia : za nauk. red. d-ra ped. nauk T. O. Yatsenko / N. V. Hohol. Sumy : FOP Tsoma S. P. 482 s. [in Ukrainian].
6. Hrytsak, N. R. (2020) Teoriia i metodyka navchannia zhanrovoho analizu malykh epichnykh i liro-epichnykh riznonatsionalnykh khudozhnikh tvoriv [Theory and methodology of teaching genre analysis of small epic and lyric-epic multinational literary works]: monohrafiia. Ternopil: TNEU. 400 s. [in Ukrainian].
7. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity (2020) [State standard of basic secondary education (2020)] (Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia № 898). URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti [in Ukrainian]
8. Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity (2024). [State standard of profile secondary education (2024)] URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724 [in Ukrainian].
9. Entsyklopediia ukrainskoi mifilohii. Charivnyi svit mifiv ta lehend (2025) [Encyclopedia of Ukrainian mythology. The magical world of myths and legends (2025)]. URL: https://magicworld.com.ua/show/ [in Ukrainian]..
10. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017) [Law of Ukraine «On Education» (2017)]: chynne zakonodavstvo stanom na 28 veres. 2017 roku: [ofits. tekst]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].
11. Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku (2016) [Concepts for the implementation of state policy in the sphere of general secondary education reform «New Ukrainian school» for the Period up to 2029 (2016)] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text [in Ukrainian].
12. Modelna navchalna prohrama «Ukrainska literatura. 5–6 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u redaktsii 2023 roku) [Model curriculum «Ukrainian literature. Grades 5–6» for general secondary education institutions (edited in 2023)] (avtory: Yatsenko T. O., Pakharenko V. I., Slyzhuk O. A, Tryhub I. A., Kachak T. B., Kyzylova V. V., Ovdiichuk L. M., Diachok S. O., Makarenko V. M.). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/ Navchalni. prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Ukr.lit.5-6-kl.Yatsenko.ta.in.27.11.2023.pdf [in Ukrainian].
13. Nakaz MONUkrainy «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu vchytelia zakladu zahalbnoi serednoi osvity» (2024) [Order of the ministry of education and science of Ukraine «On approval of the professional standard for a teacher of a general secondary education institution» (2024)] № 1225 vid 29.08.2024. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity [in Ukrainian].
14. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. (2016) [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform (2016)]. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].
15. Sydorenko, Yu. O. (2023) Metodyka vyvchennia literaturnykh tvoriv iz mifolohichnymy strukturamy eksplitsytnoho typu na urokakh ukrainskoi literatury v 9–11 klasakh [Methodology of studying literary works with explicit mythological structures in Ukrainian literature lessons in grades 9–11]: dys. … d-ra filosofii / 014 Serednia osvita (za predmetnymy spetsialnostiamy); Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia. Nizhyn. 334 s. [in Ukrainian].
16. Shcherbak, S. V., Lutsenko, L. I. (2020) Khudozhnia transformatsiia mifolohichnykh obraziv (na materiali vyvchennia mifiv «Berehynia», «Dazhboh» uchniamy 5-kh klasiv) [Shcherbak, S. V., & Lutsenko, L. I. (2020). Artistic transformation of mythological images (based on the study of the myths «Berehynia» and «Dazhboh» by 5th grade students)]. Aktualni pytannia filolohii ta metodyky vykladannia mov. Vypusk 3 (15) ch. 2. C. 207–215 [in Ukrainian].
17. Iatsenko, T., Pakharenko, V. (2022) Kliuchovi kompetentnosti v zmisti pidruchnyka ukrainskoi literatury dlia 5 klasu Novoi ukrainskoi shkoly [Iatsenko, T., & Pakharenko, V. (2022). Key competencies in the content of the Ukrainian literature textbook for grade 5 of the New Ukrainian school]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, № 28, S. 202–211. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-202-211 [in Ukrainian]..
18. Iatsenko, T. O. (2024) Ukrainska literatura : pidruch. dlia 5 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Ukrainian Literature : a textbook for the 5th grade of secondary education institutions] / T. O. Yatsenko, V. I. Pakharenko, O. A. Slyzhuk. K. : Vydavnychyi dim «Osvita». 256 c. [in Ukrainian].

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

19. Iatsenko, T. O. (2023) Ukrainska literatura : pidruch. dlia 6 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Ukrainian Literature : a textbook for the 6th grade of secondary education institutions] / T. O. Yatsenko, V. I. Pakharenko, O. A. Slyzhuk. K. : Vydavnychyi dim «Osvita». 256 c. [in Ukrainian].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 28.01.2026 р.
Прийнято редакцією 28.02.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

УДК 378:37.011.3-051:51]004.67
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-53-61

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МОДЕЛЕЙ GEOGEBRA 3D ЯК ЗАСОБУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО РОЗУМІННЯ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОГО ЧИСЛЕННЯ ФУНКЦІЙ КІЛЬКОХ ЗМІННИХ

Кугай Наталія Василівна
доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: nkuhai@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9193-1956

У статті розглянуто проблему формування в здобувачів вищої освіти концептуального розуміння диференціального числення функцій кількох змінних. Обґрунтовано доцільність упровадження інтерактивних моделей GeoGebra 3D як інструменту візуалізації абстрактних математичних понять. Розроблено та описано методику використання серії інтерактивних аплетів для дослідження ліній рівня поверхні, існування границь функції кількох змінних у точці, інтерпретації геометричного змісту частинних похідних та аналізу локальних екстремумів функцій із параметром. Особливу увагу приділено алгоритмам створення динамічних моделей, які забезпечують зворотний зв'язок та стимулюють дослідницьку діяльність студентів. Доведено, що поєднання аналітичних методів з інтерактивною візуалізацією сприяє подоланню формалізму в знаннях та забезпечує усвідомлене засвоєння сутності математичних об'єктів.

Ключові слова: *GeoGebra 3D, інтерактивні моделі, диференціальне числення, функції кількох змінних, концептуальне розуміння, динамічна візуалізація, методика навчання математики, математична абстракція.*

Постановка проблеми. Інтеграція цифрових технологій у вищу освіту з кожним роком стає поширенішою, особливо в дисциплінах, для яких необхідне складне концептуальне розуміння та динамічна візуалізація, зокрема в математичному аналізі. Ця дисципліна є підґрунтям практично всіх галузей сучасної науки. Однак застосування тільки традиційних методів навчання часто призводить до значних труднощів для здобувачів освіти в розумінні сутності абстрактних понять математичного аналізу [1] через відсутність їх динамічної візуалізації. Відтак існує значний розрив між формальним, символічним представленням об'єктів математичного аналізу та їх інтуїтивним розумінням, що перешкоджає глибокому засвоєнню матеріалу та його застосуванню. Актуальним є питання необхідності впровадження інноваційних інструментів, що сприятимуть динамічній візуалізації абстрактних ідеальних понять математичного аналізу як ефективного засобу для подолання зазначеного розриву шляхом покращення концептуального розуміння абстрактних математичних ідей і понять [2]. Застосування цифрових симуляторів у навчанні сприяє інтерактивній візуалізації і надає дидактичну підтримку, що підвищує розуміння здобувачами освіти змісту навчальної дисципліни, їхню мотивацію, самоефективність й успішність [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання математичних дисциплін та формування цифрової компетентності викладачів і здобувачів освіти висвітлено в працях В. Бикова, М. Жалдака, О. Кузьмінської, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Семеніхіної, С. Семерікова, О. Співаковського, О. Спіріна, Ю. Триуса та інших.

Теоретико-методологічні основи використання технологій візуалізації під час підготовки майбутніх учителів математики визначено й обґрунтовано О. Семеніхіною [4], застосування засобів візуалізації під час вивчення математичних дисциплін продемонстровано й аргументовано в наукових працях О. Семеніхіної й Н. Білошапки [5], Т. Коваль і О. Бесклінської [6] та багатьох інших.

Значна увага науковців приділена ефективності використання віртуальних симуляторів у STEM-освіті (одним з основних складників якої є математична освіта). Автори статті [7], розглядаючи віртуальні симулятори як інтерактивні комп'ютерні програми, що імітують реальні або модельні процеси, явища, ситуації, обґрунтовують низку переваг застосування симуляторів порівняно з традиційними методами навчання, визначають критерії оцінювання та добору симуляторів. У дослідженнях, включених до огляду [8], акцентовано на позитивному впливі симуляцій на ставлення та залученість здобувачів освіти. Встановлено, що застосування симуляцій послідовно підвищувало інтерес та мотивацію студентів, часто роблячи абстрактні поняття більш доступними та захопливими.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Водночас, попри значну кількість теоретичних напрацювань, питання сучасного методичного забезпечення вивчення конкретних розділів математичного аналізу засобами 3D-моделювання потребує подальшої деталізації, зокрема в контексті посилення концептуального розуміння складних математичних об'єктів.

Мета статті: обґрунтувати доцільність застосування інтерактивних моделей під час вивчення диференціального числення функцій кількох змінних, описати алгоритми розробки таких моделей у середовищі GeoGebra 3D та розкрити методику їх використання для забезпечення концептуального розуміння здобувачами сутності математичних об'єктів.

Наукова новизна дослідження полягає в розробленні алгоритмів створення інтерактивних моделей у середовищі GeoGebra 3D та обґрунтуванні методики їх використання для подолання епістемологічних перешкод [9] у процесі засвоєння абстрактних понять диференціального числення функцій кількох змінних.

Виклад основного матеріалу. Під час вивчення змістового модуля «Диференціальне числення функції кількох змінних» як метод пізнання застосовують аналогію. Так, означення функції, границі й неперервності функції кількох змінних аналогічні до відповідних означень для функції однієї змінної, для знаходження частинних похідних застосовують ті самі правила й таблицю, що й для функції однієї змінної [10]. Водночас варто пам'ятати, що застосування аналогії без критичного аналізу призводить до ризику «сліпого» копіювання властивостей функцій однієї змінної і неправомірного перенесення їх на функції кількох змінних. Окрім того, під час переходу від вивчення функції однієї змінної до вивчення функції кількох змінних зменшується рівень наочності, тому для розуміння і усвідомлення абстрактних понять вказаного змістового модуля необхідний достатньо високий рівень розвитку просторової уяви. Покажемо, як за допомогою симуляторів можна подолати (або хоча б зменшити) вказані труднощі.

Для розробки авторських інтерактивних моделей ми обрали систему динамічної математики GeoGebra 3D. Обґрунтування такого вибору: безкоштовність та кросплатформність середовища, наявність потужного інструментарію для 3D-візуалізації в реальному часі, можливість створення інтерактивних моделей із динамічними параметрами, що дає змогу студентам досліджувати математичні об'єкти через активну взаємодію, синергія аналітичного й геометричного представлень математичних об'єктів, що є важливим для формування усвідомленого розуміння змісту цих понять.

1. Аплет «Сканування поверхні». Традиційне вивчення ліній рівня часто обмежується аналітичним розв'язанням рівняння $f(x,y)=c$ та побудовою статичних кривих на площині. Для формування усвідомленого розуміння поняття «лінія рівня» доцільно використати інтерактивний тренажер, за допомогою якого здобувач може «сканувати» поверхню. Для створення такої моделі треба: 1) побудувати поверхню; 2) побудувати площину $z=c$ і створити для *c* повзунок (можна від – 5 до 5 або інші значення), коли студент рухає повзунок, площина піднімається / опускається крізь поверхню; 3) за допомогою команди IntersectPath(f, z = c) побудувати переріз поверхні і площини; 4) створити проєкцію перерізу на площину *XY* за допомогою команди L_floor = ImplicitCurve(f(x, y) - c). Для роботи з інтерактивною моделлю можна перейти за покликанням https://www.geogebra.org/classic/bwekrnmd або відсканувати QR-код (у кінці статті табл. 2).

Змінюючи положення повзунка студент наочно спостерігає, як зміна положення січної площини приводить до трансформації лінії рівня на площині *XY*, що ілюструє поняття лінії рівня як проєкції відповідного перерізу (рис. 1).

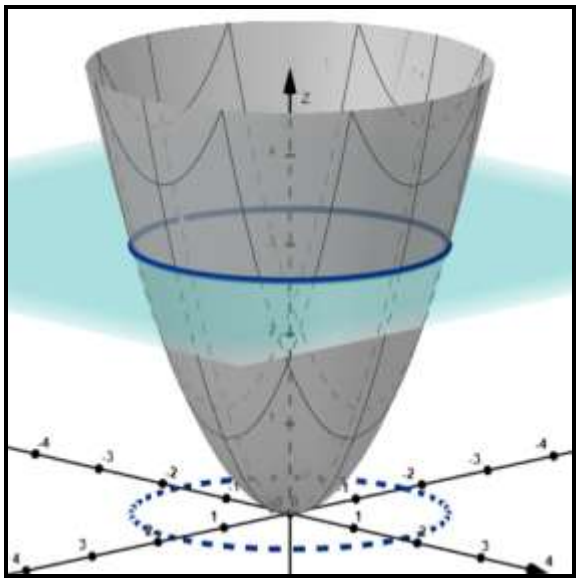

Рис. 1. Лінія рівня і її проєкція для поверхні $z=x^2+y^2$ і $c=3$

Для поглиблення розуміння поняття ліній рівня доцільно продемонструвати модель складнішої поверхні, наприклад $z=\sin\left(\sqrt{x^2+y^2}\right)$, для якої форма ліній рівня не є такою очевидною, як на попередньому рисунку. У цьому випадку студент спостерігає формування сукупності концентричних кіл, що візуально асоціюється з хвилями на воді. Це допомагає усвідомити, що проєкція лінії перетину поверхні площиною *z* = *c* для заданого значення *c* (лінія рівня) може бути не тільки одна крива, а й сукупність кривих, що повторюють топологію поверхні (на рис.2 – це концентричні кола, зображені червоним кольором; синім – лінії перетину поверхні $z=\sin\left(\sqrt{x^2+y^2}\right)$ площиною $z=1$).

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

2. Аплети «Дослідження існування границі функції в точці». Одним із найскладніших для розуміння понять у курсі математичного аналізу є границя функції кількох змінних. Основна когнітивна трудність полягає в тому, що на відміну від функції однієї змінної, де точка може наближатися до точки x_0 лише з двох сторін (ліворуч та праворуч), на площині існує нескінченна множина траєкторій наближення до точки (x_0, y_0). Не враховуючи цього факту, здобувачі освіти неправомірно застосовують метод аналогій і часто розглядають лише один шлях наближення точки до граничної. Для попередження цього факту й усунення вказаних труднощів у середовищі GeoGebra 3D було розроблено інтерактивну динамічну модель, що базується на аналізі траєкторій наближення до точки (x_0, y_0) (у нашій моделі – це точка (0; 0)). Оскільки всі математичні команди та алгоритми побудови доступні для детального вивчення в панелі об'єктів (Algebra View) за покликанням https://www.geogebra.org/m/zyw9qvh2 або QR-кодом (у кінці статті табл. 2), зупинимося на ключових етапах побудови аплета: 1) побудова об'єкта дослідження – функції $f(x, y)$; 2) створення динамічних траєкторій – прямих $y = kx$ з повзунком для параметра *k*; 3) налаштування руху точок вздовж обраних шляхів з активацією опції «Залишати слід» для точок, які знаходяться на поверхні.

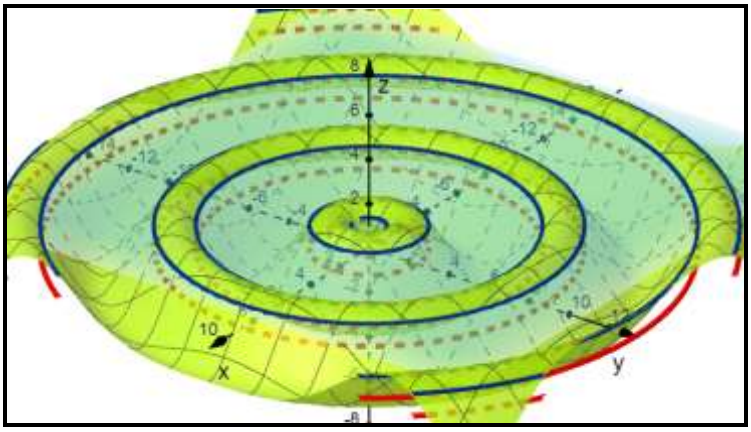

Рис. 2. Лінії рівня і їх проєкція для поверхні $z = \sin\left(\sqrt{x^2 + y^2}\right)$ для *c* =1 (https://www.geogebra.org/3d/ku4s8he9)

Методика використання моделі будується на послідовному порівнянні тих значень, до яких наближається *z*, якщо змінювати за допомогою повзунка для параметра *k* траєкторію наближення точки по прямій $y = kx$ до точки (0; 0). Так, для *k* = 0 (наближення вздовж осі *OX*) точка *P* (зображена зеленим кольором) на поверхні рухається траєкторією з незмінною аплікатою *z* = 0. Це створює в студента первинну ілюзію існування границі в точці (0; 0): границя існує і рівна 0 (рис. 3).

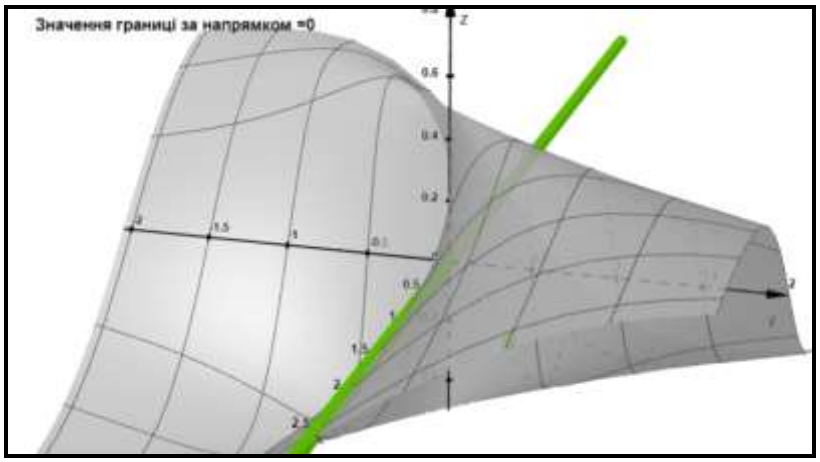

Рис. 3. Траєкторія руху точки *P* по поверхні $f(x, y) = \dfrac{xy}{x^2 + y^2}$ для *k* = 0

Зміна значення параметра k=1 (рух вздовж бісектриси $y = x$), k=−1 а потім миттєво змінює положення точки *P*, яка тепер «зависає» на висоті $z = 0.5$ і $z = -0.5$. Ці стрибки фіксуються в динамічному тексті «Значення границі за напрямком», створюючи когнітивний конфлікт: наближення до точки (0; 0) по різних прямих дає різні результати (рис. 4). Ураховуючи зміст теореми про єдиність границі, здобувач робить висновок, що не існує $\lim\limits_{\substack{x\to 0\\ y\to 0}} \dfrac{xy}{x^2 + y^2}$.

На нашу думку, важливим моментом методики є використання інструменту «показати слід» для точки *P*. На рис. 5 продемонстровано результат варіювання параметра *k* при наближенні точки (0; 0). Як бачимо, незалежно від того, наскільки «близько» підходимо до точки (0;0), значення функції не наближаються до одного й того самого числа.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

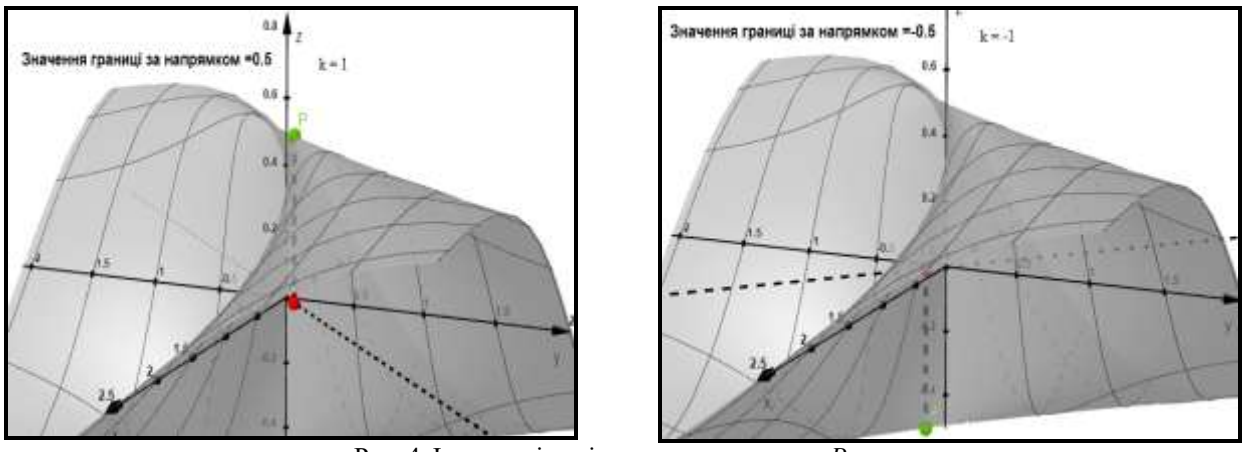

Рис. 4. Ілюстрація зміни положення точки *P*

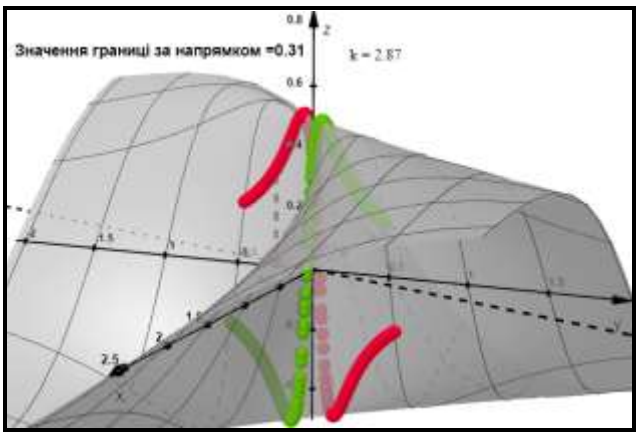

Рис. 5. Візуалізація неіснування границі функції $f(x,y)=\dfrac{xy}{x^2+y^2}$ у точці (0; 0)

Особливу методичну цінність становлять функції, для яких дослідження границі вздовж будь-якої прямої $y=kx$ дає однаковий результат, що може призвести до хибного висновку про існування границі функції в точці. Наприклад, для функції $f(x,y)=\dfrac{x^3y}{x^6+y^2}$ границя в точці (0; 0) вздовж усіх прямих $y=kx$ дорівнює 0:

$$\lim_{x\to 0}\frac{x^3(kx)}{x^6+(kx)^2}=\lim_{x\to 0}\frac{kx^4}{x^6+k^2x^2}=\lim_{x\to 0}\frac{kx^2}{x^4+k^2}=0\cdot$$

Проте інтерактивна модель (https://www.geogebra.org/m/kkpwbvse) сприяє виявленню «прихованої» поведінки функції (рис.6). Методика дослідження за допомогою розробленого аплету включає: 1) аналіз поведінки функції у випадку наближення до точки (0; 0) по прямих (студент змінює значення параметра *k* для $y=kx$ прямих і бачить, що в усіх випадках точка *P*, яка рухається по поверхні (траєкторія червоного кольору), приходить у точку (0; 0; 0). Це створює хибне враження, що границя існує і дорівнює 0; 2) зміна траєкторії на кубічну параболу (якщо точка *B* наближається до точки (0; 0) вздовж кубічної параболи $y=x^3$, то рух точки *M* відбувається вздовж «гребеня» поверхні (траєкторія помаранчевого кольору)). У цьому випадку значення функції дорівнює 0.5: $f(x,x^3)=\dfrac{x^3\cdot x^3}{x^6+(x^3)^2}=\dfrac{x^6}{2x^6}=0,5$. Отже, і границя функції в точці (0; 0) мала би бути рівна 0; 3) наочне розходження траєкторій у точці (0; 0) на висоту $z=0$ та $z=5$ ілюструє неіснування $\lim\limits_{\substack{x\to 0\\ y\to 0}}\dfrac{x^3y}{x^6+y^2}$.

Застосування розроблених аплетів сприяє реалізації дослідницького підходу, за якого здобувач проходить шлях від висування гіпотези до її доведення або спростування.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Варто зауважити, що розроблені інтерактивні моделі мають подвійне методичне призначення: вони можуть бути використані не лише для дослідження існування границі функції кількох змінних в точці, а й для дослідження функції на неперервність у точці, оскільки одна з умов неперервності – існування границі функції в точці.

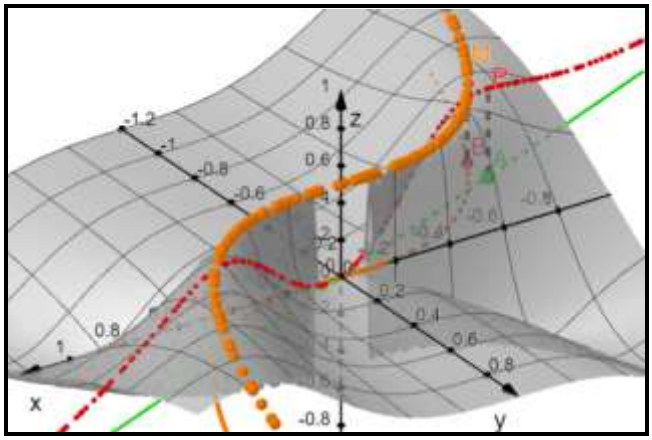

Рис. 6. Візуалізація неіснування $\lim\limits_{\substack{x\to 0\\ y\to 0}} \dfrac{x^3 y}{x^6+y^2}$

3. Аплет «Геометричний зміст частинних похідних». Для вивчення цього питання пропонуємо організувати домашню самостійну роботу здобувачів освіти, оскільки з геометричним змістом похідної функції однієї змінної студенти вже ознайомлені (за потреби знання здобувачів можна актуалізувати на відповідній лекції). Доцільно запропонувати таку інструкцію для виконання цієї роботи:

Етап 1. Створення динамічної бази

1. Задайте функцію двох змінних**.** У рядок вводу введіть, наприклад: $f(x, y) = 0.5(x^2 + y^2)$. Результат – поверхня параболоїд.

2. Створіть керуючі повзунки. Створіть два повзунки *x*_0 та *y*_0 (діапазон можна взяти від – 5 до 5) для керування координатами точки.

3. Побудуйте точку А на поверхні. Введіть: A = (*x*_0, *y*_0, *f*(*x*_0, *y*_0)). Тепер разом з рухом повзунків точка буде «ковзати» по графіку.

Етап 2. Побудова вертикального перерізу

4. Створіть січну площину. Оскільки досліджуємо геометричний зміст f'_x, то фіксуємо *y*. Введіть: eq1: y = y_0.

5. Отримайте криву перетину. Використайте команду: c_x = IntersectPath(f, eq1). Результат – крива (тут парабола), що лежить у вертикальній площині.

Етап 3. Побудова дотичної

6. Побудуйте напрямний вектор дотичної. Введіть: v = Vector((1, 0, k)).

7. Проведіть дотичну. Введіть: t = Line(A, v). Пряма t тепер є дотичною до кривої c_x у точці A.

Етап 4. Вимірювання

9. Побудуйте кут нахилу. Створіть допоміжну горизонтальну пряму: h = Line(A, Vector((1, 0, 0))). Оберіть інструмент «Кут» та натисніть на дотичну t і пряму h.

10. Виведіть результат на екран**.** Оберіть інструмент «Текст» і у вікні введіть: «Тангенс кута нахилу = k».

Етап 5. Обчислення і порівняння

11. Обчисліть частинну похідну заданої функції по змінній *x* та її значення в точці A = (*x*_0, *y*_0).

12. Порівняйте це значення зі значенням у вікні «Тангенс кута нахилу = k». Результати занесіть у таблицю 1.

Етап 6. Висновок

13. За допомогою повзунка змініть положення точки A. Повторіть зміну точки A 6 разів, записуючи результати в таблицю 1. Зробіть і запишіть висновок.

Таблиця 1

Результати вимірювань і обчислень

k	$f'_x(x_0, y_0)$	k	$f'_x(x_0, y_0)$
2	2		
Висновок:			

Етап 7. Творчий

14. Змініть пункти пропонованої інструкції так, щоб отримати аплет для ілюстрації геометричного змісту f'_y.

15. Отримавши відповідне зображення, виконайте етапи 5 і 6 цієї інструкції.

За результатами виконання пунктів 1–13 цієї інструкції здобувачі освіти мають отримати зображення (рис. 7).

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

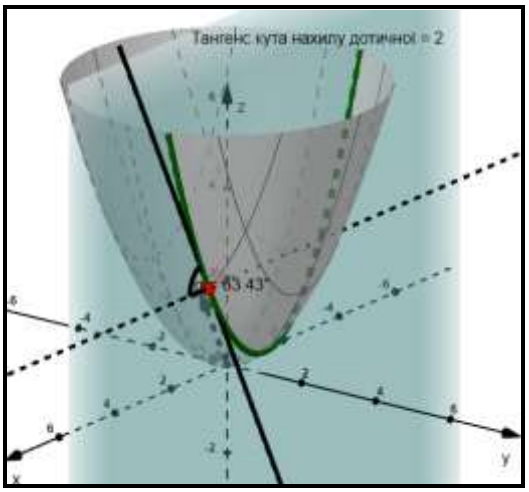

Рис. 7. Геометрична інтерпретація частинної похідної по змінній *x* функції двох змінних (тут – $f(x,\ y)=0.5(x^2+y^2)$) (https://www.geogebra.org/3d/sa28mdua)

Такий підхід до вивчення геометричного змісту частинних похідних сприяє свідомому засвоєнню цих понять, створює підґрунтя для розуміння змісту похідної за напрямком, сприяє розвитку в студентів алгоритмічного мислення.

Аплет 4. «Дослідження існування локального екстремуму функції з параметром». Для поглиблення розуміння достатніх умов існування екстремуму та природи критичних точок функції двох змінних розроблено аплет (https://www.geogebra.org/m/sax3yvvj), що базується на дослідженні параметричного сімейства функцій вигляду $f(x,y)=x^2+ay^2$. Використання параметра *a* створює для студентів можливість спостерігати динамічну трансформацію поверхні та класифікувати критичні точки не лише аналітично, а й візуально.

Методика застосування цієї інтерактивної моделі:

1. Додатне значення параметра ($a > 0$): Здобувач встановлює повзунок у положення $a > 0$ (наприклад, $a = 1$). Поверхня – еліптичний параболоїд. Точка (0; 0; 0) візуально є «найнижчою» точкою поверхні. Здобувач висуває гіпотезу, що існує локальний мінімум в точці (0; 0) і він дорівнює 0 (рис. 8). Для підтвердження або спростування гіпотези доцільно провести аналітичні обчислення (знайти критичні точки, записати матрицю Гессе, застосувати достатні умови існування локального екстремума функції кількох змінних).

2. Вироджений випадок ($a = 0$): Разом зі зміною параметра до 0 поверхня трансформується в параболічний циліндр $z = x^2$. Здобувач спостерігає, що замість ізольованої точки мінімуму утворюється лінія «найнижчих» точок (вісь *Oy*), що візуалізує випадок, коли достатні умови не дають відповіді про наявність екстремуму (головний визначник матриці Гессе дорівнює нулю) (рис. 9).

3. Від'ємне значення параметра ($a < 0$): Подальше зменшення параметра (наприклад, $a = –1$) приводить до того, що поверхня набуває форми гіперболічного параболоїда («сідла»). Хоча в точці (0; 0) частинні похідні дорівнюють нулю, наочно видно, що в одному напрямку функція зростає, а в іншому – спадає. Це дає чітке геометричне пояснення поняттю «сідлова точка» (рис. 10).

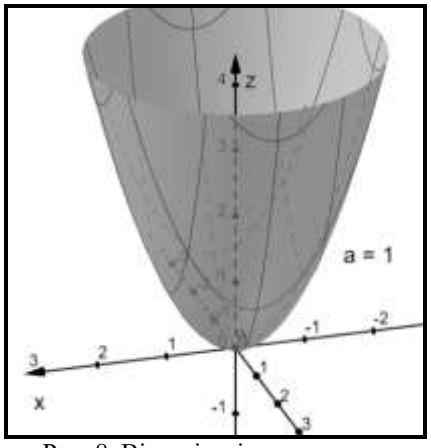

Рис. 8. Візуалізація локального мінімуму для $a = 1$ (еліптичний параболоїд)

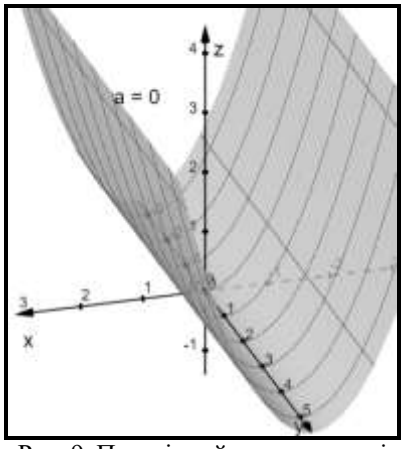

Рис. 9. Перехідний стан поверхні для $a = 0$ (параболічний циліндр)

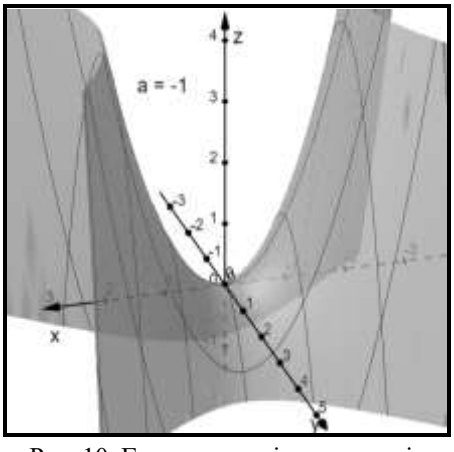

Рис. 10. Геометрична інтерпретація «сідлової» точки для $a = – 1$ (гіперболічний параболоїд)

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Головне призначення цього аплета – демонстрація того, як зміна значення параметра *a* впливає на вигляд поверхні та, відповідно, на наявність, тип або кількість критичних точок відповідної функції. Здобувач перестає бути пасивним обчислювачем і стає дослідником, який може «керувати» формою об'єкта.

Запропоновані інтерактивні моделі було апробовано в освітньому процесі під час викладання курсу математичного аналізу здобувачам вищої освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Апробація здійснювалася у форматі пілотного впровадження в межах аудиторних занять і самостійної роботи студентів та супроводжувалася педагогічним спостереженням за особливостями їхньої навчальної діяльності. Отримані результати мають описовий характер і засвідчують зростання навчальної активності студентів, підвищення рівня їхньої залученості до дослідницької роботи та покращення розуміння абстрактних математичних об'єктів.

Висновки. У статті обґрунтовано можливість і доцільність використання інтерактивних моделей у середовищі GeoGebra 3D як ефективного засобу забезпечення концептуального розуміння диференціального числення функцій кількох змінних. Проведене дослідження спонукає до таких висновків:

- *Подолання формалізму*. Встановлено, що за допомогою інтерактивної візуалізації можна трансформувати абстрактні математичні об'єкти (границя в точці, лінії рівня, частинні похідні, локальні екстремуми) у наочні динамічні образи. Це сприяє переходу від механічного виконання алгоритмів до усвідомленого розуміння геометричної та фізичної сутності цих математичних об'єктів.

- *Методична цінність розроблених моделей*. Описані в роботі алгоритми побудови аплетів («Сканування поверхні», «Дослідження існування границі функції в точці», «Геометричний зміст частинних похідних», «Дослідження існування локального екстремуму функції з параметром») створюють умови для реалізації дослідницького підходу. Здобувач освіти перестає бути пасивним спостерігачем і стає активним дослідником, який через варіювання параметрів та спостереження за зворотним зв'язком системи самостійно формує стійкі когнітивні зв'язки.

- *Універсальність та адаптивність***.** Запропонована методика використання інтерактивних моделей може бути легко адаптована до інших розділів математичного аналізу та суміжних дисциплін. Робота з такими моделями не лише поглиблює предметні знання, а й сприяє розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців, що є критично важливим у сучасному високотехнологічному освітньому просторі.

Перспективи подальших досліджень полягають у: дослідженні впливу застосування цих аплетів на якість й успішність навчання, на мотивацію здобувачів освіти, на їхнє ставлення до вивчення диференціального числення функції кількох змінних; розробці комплексного електронного навчального курсу з математичного аналізу, побудованого на системному використанні інтерактивних динамічних моделей для візуалізації абстрактних математичних об'єктів.

Запропонований підхід не лише розширює інструментарій викладання математичного аналізу, а й створює передумови для переосмислення способів формування концептуального розуміння абстрактних математичних понять у здобувачів освіти. Результати дослідження можуть бути основою для подальшого розвитку технологій візуалізації в навчанні інших розділів вищої математики.

Таблиця 2

Перелік інтерактивних моделей для підтримки вивчення диференціального числення функцій кількох змінних

Назва розробки	QR-код	GeoGebra 3D
Сканування поверхні_1		https://www.geogebra.org/classic/bwekrnmd
Сканування поверхні_2		https://www.geogebra.org/3d/ku4s8he9
Дослідження існування границі функції в точці_1		https://www.geogebra.org/m/zyw9qvh2
Дослідження існування границі функції в точці_2		https://www.geogebra.org/m/kkpwbvse

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Геометричний зміст частинних похідних		https://www.geogebra.org/3d/sa28mdua
Дослідження існування локального екстремуму функції з параметром		https://www.geogebra.org/m/sax3yvvj

Список використаної літератури

1. Torres-Peña R. C., Peña-González D., Chacuto-López E., Ariza E. A., Vergara D. Updating Calculus Teaching with AI: A Classroom Experience. *Education Sciences*. 2024. 14(9), 1019. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14091019.

2. Harahap F. S., Susetyarini E., Purwanti E., Fitri S., Rukman N. K., Pohan H. M. PhET simulation in education: A bibliometric analysis of the Scopus database. *Research and Development in Education (RaDEn).* 2025. 5(1), 555–570. DOI: https://doi.org/10.22219/raden.v5i1.40504.

3. Álvarez-Siordia F. M., Merino-Sot C., Rosas-Meléndez S. A., Pérez-Díaz M., Chans G. M. Simulators as an Innovative Strategy in the Teaching of Physics in Higher Education. *Education Sciences.* 2025. 15(2), 131. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15020131.

4. Семеніхіна О. Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Суми, 2017.

5. Семеніхіна О., Білошапка Н. Про використання вчителями математики засобів комп'ютерної візуалізації. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018. № 1 (87). С. 289–301. DOI: https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(87)2018.140455.

6. Коваль Т., Бесклінська О. Використання засобів візуалізації для створення електронних освітніх ресурсів у процесі навчання математичних дисциплін у закладах вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77, № 3, С. 145–161. DOI: 10.33407/itlt.v77i3.3411.

7. Оленюк О., Семенишена Р., Дуганець В. Ефективність використання віртуальних симуляторів у STEM-освіті. *Сучасна освіта України: проблеми, досвід, перспективи*, 2024. С. 115–123. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-422-1-12.

8. Kefalis C., Skordoulis C., Drigas A. Digital Simulations in STEM Education: Insights from Recent Empirical Studies, a Systematic Review. *Encyclopedia*. 2025. 5(1). 10. DOI: https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010010

9. Sierpinska A. Understanding in Mathematics. London: The Falmer Press, 1994.

10. Кугай Н. В., Калініченко М. М. Формування вмінь майбутніх учителів математики застосовувати метод аналогій у процесі навчання дисциплін математичного спрямування. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 1. С. 88–94. DOI: 10.31110/2413-1571-2019-019-1-014.

METHODOLOGY OF USING GEOGEBRA 3D INTERACTIVE MODELS AS A MEANS OF PROVIDING CONCEPTUAL UNDERSTANDING OF DIFFERENTIAL CALCULUS OF FUNCTIONS OF SEVERAL VARIABLES

Kuhai Nataliia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical and Mathematical Education and Informatics

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The integration of digital technologies into higher education is becoming more widespread every year, especially in disciplines that require complex conceptual understanding and dynamic visualization, such as mathematical analysis. Traditional methods of teaching differential calculus of functions of several variables often focus on formal-symbolic calculations, leaving out the geometric and conceptual essence of concepts. This leads to a significant gap between the learner's ability to perform algorithmic actions and their real understanding of mathematical objects in three-dimensional space. The lack of dynamic visualization hinders the formation of a holistic image of complex mathematical constructions.*

Purpose. *To justify the expediency of using interactive models when studying the differential calculus of functions of several variables, describe the algorithms for developing such models in the GeoGebra 3D environment, and reveal the methodology of their use to ensure students' conceptual understanding of the essence of mathematical objects.*

Methods. *A complex of scientific methods was used in the work: analysis of psychological, pedagogical, and methodical literature to clarify the state of the problem; modeling to create interactive applets in the GeoGebra 3D environment; methodical generalization to develop practical recommendations for their implementation in the educational process of higher education institutions.*

Results. *The article describes in detail the methodology of working with four types of authors' interactive models. The first model, «Surface Scanning,» allows students to investigate level lines not as static formulas, but as a*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

result of a surface section by planes and subsequent projection onto the Oxy plane. The second group of models is dedicated to the study of the function limit at a point. Thanks to dynamic trajectories, learners see that the limit exists only if they approach the same number regardless of the path. A case of «cognitive conflict» is described, where approaching along straight lines gives one result, and along a cubic parabola — another. The third model reveals the geometric meaning of partial derivatives through the visualization of surface sections by planes x=const and y=const. The fourth model demonstrates the study of local extrema with a parameter. It is emphasized that these models can be effectively applied during the study of other fundamental concepts of mathematical analysis. The proposed approach not only expands the teaching toolkit but also creates prerequisites for rethinking the ways of forming conceptual understanding of abstract concepts in learners.

Originality. *The scientific novelty lies in the development of specific algorithms for creating interactive 3D models focused on the systematic overcoming of epistemological obstacles in the study of mathematical analysis. Unlike existing approaches, the proposed methodology emphasizes the dynamic transformation of the model by the students themselves, which ensures the transition from procedural knowledge to a conceptual understanding of the essence of objects.*

Conclusion. *It has been established that the use of interactive models in the GeoGebra 3D environment is an effective means of providing conceptual understanding of the differential calculus of functions of several variables. The proposed methodology allows overcoming formalism in knowledge by creating a cognitive bridge between the abstract symbol and geometric intuition. The described algorithms for constructing applets create conditions for implementing a research approach where the learner independently forms stable cognitive connections. The results of the study can serve as a basis for the further development of visualization technologies in teaching other sections of higher mathematics. It is recommended to implement dynamic modeling as a mandatory element of lectures and practical classes in higher education institutions.*

Keywords: *GeoGebra 3D, interactive models, differential calculus, functions of several variables, conceptual understanding, dynamic visualization, mathematics teaching methodology.*

References

1. Torres-Peña, R. C., Peña-González, D., Chacuto-López, E., Ariza, E. A., & Vergara, D. (2024). Updating Calculus Teaching with AI: A Classroom Experience. *Education Sciences*, 14(9), 1019. https://doi.org/10.3390/educsci14091019 [in English].
2. Harahap, F. S., Susetyarini, E., Purwanti, E., Fitri, S., Rukman, N. K., & Pohan, H. M. (2025). PhET simulation in education: A bibliometric analysis of the Scopus database. *Research and Development in Education (RaDEn)*, 5(1), 555–570. https://doi.org/10.22219/raden.v5i1.40504 [in English].
3. Álvarez-Siordia, F. M., Merino-Soto, C., Rosas-Meléndez, S. A., Pérez-Díaz, M., & Chans, G. M. (2025). Simulators as an Innovative Strategy in the Teaching of Physics in Higher Education. *Education Sciences*, 15(2), 131. https://doi.org/10.3390/educsci15020131 [in English].
4. Semenikhina, O. (2017). *Teoriia i praktyka formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv matematyky do vykorystannia zasobiv kompiuternoi vizualizatsii matematychnykh znan* [Theory and practice of formation of professional readiness of future mathematics teachers to use tools of computer visualization of mathematical knowledge]. [Doctoral dissertation, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.]. [in Ukrainian].
5. Semenikhina, O., & Biloshapka, N. (2018). Pro vykorystannia vchyteliamy matematyky zasobiv kompiuternoi vizualizatsii [On the use of computer visualization tools by mathematics teachers]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process*, (1), 289-301. https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(87)2018.140455 [in Ukrainian].
6. Koval, T., & Besklinska, O. (2020). Vykorystannia zasobiv vizualizatsii dlia stvorennia elektronnykh osvitnikh resursiv u protsesi navchannia matematychnykh dystsyplin u zakladakh vyshchoi osvity [Use of visualization tools to create electronic educational resources in the process of teaching mathematical disciplines in higher education institutions]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 77(3), 145-161. https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3411 [in Ukrainian].
7. Oleniuk, O., Semenyshena, R., & Duhanets, V. (2024). Efektyvnist vykorystannia virtualnykh symuliatoriv u STEM-osviti [Effectiveness of using virtual simulators in STEM education]. *Suchasna osvita Ukrainy: problemy, dosvid, perspektyvy – Modern Education of Ukraine: Problems, Experience, Prospects*, 115-123. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-422-1-12 [in Ukrainian].
8. Kefalis, C., Skordoulis, C., & Drigas, A. (2025). Digital Simulations in STEM Education: Insights from Recent Empirical Studies, a Systematic Review. *Encyclopedia*, 5(1), 10. https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010010 [in English].
9. Sierpinska, A. (1994). *Understanding in Mathematics*. London: The Falmer Press. [in English].
10. Kuhai, N. V., & Kalinichenko, M. M. (2019). Formuvannia vmin maibutnikh uchyteliv matematyky zastosovuvaty metod analohii u protsesi navchannia dystsyplin matematychnoho spriamuvannia [Formation of the abilities of future mathematics teachers to apply the method of analogies in the process of teaching mathematical disciplines]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, (1), 88-94. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2019-019-1-014 [in Ukrainian].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 10.02.2026 р.
Прийнято редакцією 10.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 37.026:004.415
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-62-71

ЦИФРОВА ПЕДАГОГІКА ТА ЦИФРОВА ДИДАКТИКА: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ

Іванчук Володимир Володимирович
кандидат філософських наук, проректор з науково-педагогічної роботи і соціально-економічного розвитку
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: dergen010@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5302-3511

У статті надано дефінітивний аналіз понять сучасної педагогічної науки, що пов'язані з використанням цифрових технологій в освіті та формуванням якісного цифрового освітнього середовища, як-от: «цифрова педагогіка» та «цифрова дидактика». Проаналізовано значну кількість вітчизняних та іноземних наукових джерел з окресленої проблеми, надано відповіді на запитання: як означені дефініції співвідносяться з традиційною педагогікою та дидактикою, чи є вони самостійною науковою гілкою, які специфічні риси характеризують ці поняття. Визначено інновації цифрової педагогіки, до яких науковці відносять відкриті освітні ресурси, масові відкриті онлайн-курси, електронні підручники, цифрову відеокомунікацію тощо. Наведено різні погляди на ключові компоненти цифрової педагогіки проти традиційної педагогіки в контексті цифрової трансформації освіти. Проаналізовано деякі рамкові моделі цифрової педагогіки. Досліджено, як відбувається оновлення і переосмислення законів і принципів традиційної дидактики, підкреслено, що цифрове освітнє середовище змінило не лише інструментарій навчання, а й саму логіку педагогічної взаємодії, характер пізнавальної діяльності здобувачів освіти та роль викладача, що зумовило трансформацію класичних дидактичних положень.

Ключові слова: *цифрова педагогіка, цифрова дидактика, цифрова трансформація освіти, цифрові інновації.*

Постановка проблеми. Одним із ключових напрямів розвитку сучасної освіти в усьому світі є її цифровізація: усе більшого поширення набувають інноваційні цифрові платформи, дистанційне навчання (е-навчання), невід'ємним компонентом в організації освітнього процесу стають цифрові освітні середовища, до яких все активніше залучаються технології штучного інтелекту, оновлюються вимоги до цифрової грамотності / компетентності викладачів та здобувачів освіти відповідно до цифрових інновацій. Тож відбувається потужна цифрова трансформація освіти, яка отримує міцне нормативно-правове підґрунтя, що засвідчують численні документи Європейського Союзу, рамкові та рекомендаційні ініціативи UNESCO. Загальносвітовим тенденціям цифрового розвитку освіти цілком відповідають процеси цифрової трансформації вітчизняного освітнього простору, темпи якої пришвидшені в умовах відкритого воєнного протистояння з росією. Вітчизняні вчені наразі активно занурюються в можливості та перспективи використання цифрових технологій в освіті.

Цифрова трансформація освіти зумовила оновлення понятійного апарату сучасної педагогіки. На сьогодні наукове обґрунтування отримують такі поняття, як-от «цифрова педагогіка», «цифрова дидактика», «теорія виховання в цифровому просторі» тощо, так чи інакше пов'язані з використанням цифрових технологій в освіті та формуванням якісного цифрового освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «цифрова педагогіка» та «цифрова дидактика» нині є активно обговорюваними дефініціями в українській педагогічній науці. Вітчизняні науковці В. Биков та М. Лещенко [1], А. Гавловська та М. Циганюк [2], Н. Сачанюк-Кавецька, Н. Маятіна та О. Новак [7], С. Сисоєва [8], О. Цюняк, Т. Качак, Т. Близнюк [10] та ін. засвідчують появу нової гілки педагогічної науки – цифрової педагогіки. З огляду на це виникає цілком логічне запитання: цифрова педагогіка є складовою частиною загальної педагогіки чи формується як самостійна наукова гілка? Як влучно відзначає С. Сисоєва, міркуючи над цим дискусійним питанням, наразі існує нагальна потреба зміни педагогічної парадигми, переосмислення сутності педагогічних технологій, форм і методів навчання, виховання і розвитку дітей та молоді, а також людей старшого покоління для їхньої адаптації в цифровому світі. Сучасна цифрова трансформація освіти потребує уточнення змісту таких понять, як «педагогічна майстерність», «педагогічна творчість», «педагогічна взаємодія», «педагогічна комунікація» «суб'єкт-суб'єктна взаємодія» тощо [8, с. 27–28]. Учені (Р. Гуревич, Л. Коношевський, Н. Опушко [3], О. Лаврентьєва, О. Крупський [5], І. Сліпухіна, Н. Поліхун та І. Чернецький [9], Є. Черновол, А. Чепелюк, Ф. Куртя [11] та ін.) займаються також розробкою питань цифрової дидактики. Не обходять увагою ці питання й іноземні науковці, зокрема A. Bates [12], G. Biesta [13], S. Biswas [14], M. Fullan & M. Langworthy [15], J. Howell, N. McMaster [16], R. Huang, M. Adarkwah, M. Liu та ін. [17], O. Istrate [18], M. Koehler, P. Mishra [19], Köseoğlu та ін. [20], R. Mayer [21], S. Tan, J. Voogt, L. Tan [22], J. Väätäjä, H. Ruokamo [23] та ін.

Метою статті є аналіз сучасних поглядів на специфіку цифрової педагогіки та цифрової дидактики, визначення їх місця в педагогічній науці сьогодення.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній науці цифрову педагогіку визначають як науку про цілеспрямовану і систематичну діяльність, пов'язану з формуванням особистості, про зміст форми, методи

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

виховання і навчання за допомогою інформаційних технологій та інтернету (Н. Сачанюк-Кавецька, Н. Маятіна та О. Новак [7, с. 131]). Науковці цілком справедливо наполягають, що сутність цифрової педагогіки не в залученні до освітнього процесу цифрових технологій, а у використанні різноманітних освітніх технологій, цифрових платформ, цифрових освітніх ресурсів, інноваційних форм та методів навчання, у врахуванні принципів індивідуалізації навчання, розширення досвіду і поглиблення знань, навчання в глобальному контексті.

В. Биков та М. Лещенко вивчають цифрову педагогіку (вони пропонують термін «цифрова гуманістична педагогіка», що відповідає активному розвитку цифрової гуманістики на початку XXI століття) як науку про закономірності передачі та сприймання освітнього досвіду, що відбувається у фізичній і віртуальній реальностях на основі використання ІКТ, зокрема цифрових технологій у системах відкритої освіти [1, с. 122].

Як засвідчує аналіз наукових джерел, до інновацій цифрової педагогіки вчені найчастіше відносять:

– *відкриті освітні ресурси* (Open Educational Resources, OER), що є інфраструктурним компонентом цифрового освітнього середовища, який забезпечує відкритий доступ до навчального контенту та можливість його повторного використання та адаптації, що підсилює гнучкість педагогічного дизайну і зменшує бар'єри доступу до навчальних матеріалів. У сучасних емпіричних оглядах і метааналізах OER пов'язуються з потенціалом підвищення академічних результатів та/або зменшення освітньої нерівності за рахунок усунення вартості комерційних матеріалів і розширення доступності. У дидактичному вимірі OER задають перехід від «використання ресурсів» до відкритих освітніх практик, де викладач здійснює відбір, педагогічну експертизу якості, контекстуалізацію та дидактичну інтеграцію матеріалів, а здобувачі освіти можуть виступати співтворцями контенту. В українських дослідженнях акцентується значення відкритих цифрових систем / ресурсів для організації, моніторингу та підвищення якості освітніх і наукових вебресурсів, а також необхідність методично обґрунтованого впровадження відкритих платформ і баз даних у навчальний процес (А. Кільченко, С. Іванова, Т. Новицька [4], Н. Павлик, Н. Сейко, С. Ситняківська [6] та ін.);

– *масові відкриті онлайн-курси* (Massive Open Online Courses, MOOCs), що є масштабованим форматом цифрового навчання, для якого визначальними є масовість аудиторії, асинхронна організація та стандартизовані траєкторії проходження. Дослідження останніх років показують, що навчальна успішність і завершуваність MOOCs істотно залежать від характеристик дизайну курсу (зокрема оцінювання, своєчасного зворотного зв'язку, організації активностей) та від мотиваційно-саморегуляційних чинників учасників. Для цифрового освітнього середовища критично важливо, що MOOCs часто функціонують як компонент змішаних моделей (інтеграція неформальної освіти у формальну), а не як самодостатній формат;

– *електронні підручники* як дидактично спроєктоване мультимодальне середовище (текст + візуалізація + інтерактивні завдання + гіперпосилання), що підтримує активне опрацювання змісту, формувальне оцінювання та рефлексію. Сучасні дослідження інтерактивних мультимедійних електронних книг демонструють зв'язок між інтерактивністю / мультимодальністю та навчальною мотивацією чи результативністю за умови якісного педагогічного дизайну. Критично важливою рисою електронних підручників у цифровому середовищі є адаптивність (або передумови до неї): аналітика навчальної діяльності та елементи персоналізації можуть підсилювати індивідуалізацію навчання, однак одночасно підвищують вимоги до структурування контенту й запобігання когнітивному перевантаженню;

– *цифрову відеокомунікацію* (Zoom / Meet / Teams тощо), що є ключовим механізмом забезпечення соціальної присутності, синхронної взаємодії та оперативного зворотного зв'язку в умовах цифрового освітнього простору. У педагогічному вимірі відеокомунікація трансформує традиційні форми взаємодії, зокрема лекції, семінари та консультації, надаючи їм гнучкості та інтерактивності. Водночас цифрова відеокомунікація має «зворотний бік» – це феномен відеовтоми (Zoom fatigue), який у сучасних емпіричних дослідженнях і метааналізах пов'язується з когнітивним навантаженням, тривалістю / інтенсивністю синхронної взаємодії та психоемоційними факторами, що безпосередньо впливає на залученість і благополуччя здобувачів освіти.

Осмислення теоретичних та методологічних аспектів цифрової педагогіки характеризує й сучасну зарубіжну педагогічну думку.

Цифрова педагогіка, за визначенням O. Istrate, є частиною педагогіки, яка вивчає розробку, упровадження та оцінку освітніх ситуацій, що складають значну складову цифрових технологій, а також необхідні умови для їх упровадження. Вона розглядає такі теми, як: синхронні та асинхронні взаємодії у віртуальних та змішаних навчальних середовищах, платформи та інструменти управління навчанням, цифрові освітні ресурси, освітнє використання різних цифрових додатків та інструментів, віртуальні асистенти для навчання та викладання, цифрові компетенції вчителів, освітні політики та конкретні програми [18].

R. Huang, M. Adarkwah, M. Liu та інші вказують, що цифрова педагогіка змінила спосіб, яким люди отримують, взаємодіють та обробляють знання, роблячи участь у генеруванні та конструюванні знань більш важливою, ніж самі знання. Відтак, упровадження цифрової педагогіки зміщує фокус навчання зі знань та

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

навичок учителя на різні способи роботи в цифровому світі. Вона вимагає від педагогів цифрової та педагогічної грамотності для того, щоб ефективно організовувати та керувати навчанням за допомогою цифрових технологій. Учні повинні використовувати технології для сприяння та управління власним навчанням. Водночас цифрова педагогіка наголошує на науково обґрунтованому, постійному вдосконаленні викладання та глибокому навчанні. Інтегруючи експериментальне навчання, когнітивний розвиток та соціальний конструктивізм, цифрова педагогіка зміщує фокус навчання, перенаправляючи увагу класу з передачі знань на розвиток технологічного досвіду та навичок, та узгоджуючи це з необхідністю глибокої освітньої трансформації в цифрову епоху [17, с. 282].

Отже, кінцева мета цифрової педагогіки – сприяти ефективному викладанню та навчанню. R. Huang та інші доводять, що ефективне цифрове навчання та викладання складаються з семи ключових елементів, класифікованих за чотирма основними ідеями. Сім ключових елементів включають освітні переконання та фокус, підхід до викладання та фасилітації, структурування викладання та оцінювання, навчальні активності та зворотний зв'язок, стратегії навчання та залученість, навчальний простір і очікуваний режим, а також навчальні медіа та цифрові інструменти. Чотири основні ідеї – це концепції, учителі, учні та середовище. На рис. 1. надана унаочнена рамка ефективного цифрового навчання та викладання [17, с. 285].

Рис. 1. Ключові елементи цифрового навчання та викладання (за R. Huang та ін. [17])

Заслуговує на увагу й рамка цифрової педагогіки (рис. 2.), створена на підставі узагальнення рамкових документів UNESCO та наукових розвідок, з такими ключовими компонентами, як-от: цифрова компетентність для забезпечення глибинного навчання; доказово-орієнтована практика з якісними цифровими ресурсами; синергія між педагогами та надійним штучним інтелектом; освітні середовища з доречними цифровими технологіями.

Рис. 2. Рамка цифрової педагогіки (за R. Huang та ін. [17])

Отже, термін «цифрова педагогіка» означає педагогічне використання цифрових технологій або вивчення того, як навчати за допомогою цифрових технологій (J. Howell, N. McMaster [16], J. Väätäjä, H. Ruokamo [23] та ін.). Цифрова педагогіка має на меті досягти ефективного навчання шляхом належного

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

використання можливостей цифрових технологій, проте значна частина іноземних науковців вважає цифрову педагогіку одним із головних викликів сьогодення, оскільки ефективність використання технологій в освіті залишається дискусійною навіть після десятиліть зусиль у цій сфері.

Достатньо показовим є порівняння рамкових компонентів цифрової педагогіки з традиційними підходами, які впродовж років були напрацьовані педагогічною наукою. Наведемо їх у вигляді таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

Ключові компоненти цифрової педагогіки у порівнянні з традиційною педагогікою в контексті цифрової трансформації освіти

Елемент	Традиційна педагогіка	Цифрова педагогіка
Освітній фокус	Учителі часто позиціонуються як основне джерело знань, ведучи учнів через структурований контент. Учні зазвичай покладаються на вказівки вчителя.	Учителі керують навчальним процесом і наголошують на самостійній діяльності учнів у навчанні.
Підхід до реалізації та фасилітації навчання	Подання контенту через усні презентації, пояснення концепцій, надання інформації та інсайтів. Учитель є важливим джерелом інформації про те, як учні справляються.	Різноманітні форми презентації контенту, включаючи VR- та AR- навчальні матеріали, персоналізований освітній контент. Вибір учнів: що вивчати, у якому темпі, як оцінювати навчання тощо.
Структура викладання та оцінювання	Традиційні методи викладання (лекції, презентації, питання та диктування). Оцінювання переважно підсумкові, а не формативні, що не вирішують якісні питання прогресу учня.	Цифрові технології та цифрові ресурси для покращення викладання та навчання. Різні форми та методи оцінювання включають цифрове оцінювання, онлайн-іспити тощо.
Навчальні заходи та зворотний зв'язок	Повний контроль учителя над класом та його діяльністю, зокрема face-to-face активністю та комунікацією. Учні завжди отримують зворотний зв'язок з іспитів або підсумкових оцінок.	Персоналізовані плани, адаптовані до окремих учнів, зворотний зв'язок на основі даних і доказів. Інтегровані онлайн- та офлайн-активності, групова співпраця, самостійне дослідження.
Стратегії та залучення учнів	Учні отримують інформацію пасивно, опановують комунікативні та колаборативні навички через групову роботу.	Навчання на основі проблем, проєктів, дослідження, а також самостійне, незалежне і колаборативне навчання.
Навчальний простір і очікуваний режим	Фіксований час і простір, школи та класи є основним навчальним середовищем для учнів. Технології вважаються зовнішнім обладнанням, їх використання потребує більшої взаємодії.	Розумне навчальне середовище, простір TEL (technology-enhanced learning, технологічно збагачене навчання), що може бути віртуальним, змішаним класом. Технології повністю інтегровані в навчальний простір і навчальну програму та дуже інтерактивні.
Навчання, медіа та цифрові інструменти	Навчальні носії включають текст, графіку, аудіо та відео, слайди, а також вебзастосунки, а цифрові інструменти включають інструменти для спільної роботи та комунікаційні інструменти.	Синергія між учителями та надійним ШІ, який допомагає учням у спілкуванні, створенні, вираженні тощо. Цифрові освітні ресурси, цифрові вебсайти та ресурси AIGC (ШІ-генерований контент) є поширеними інструментами в навчанні.

У науковому обігу також використовується поняття «критична цифрова педагогіка» (critical digital pedagogy, CDP) – це ще одна гілка педагогічної науки, яка вивчає освітні практики та базується на переконанні, що цифрова освіта має бути демократичним навчанням, заснованим на активній участі та розширенні можливостей здобувачів освіти, надихаючим процесом, у якому вчителі та учні спільно створюють знання (Köseoğlu et al [20]). Критична цифрова педагогіка не розглядає технології лише як інструмент, а заохочує студентів і вчителів критично осмислювати різні цифрові питання, пов'язані з використанням технологій, таких як соціальні, культурні та етичні питання. Розвитку CDP сприяють такі чинники, як-от:

- підвищення обізнаності про етичні питання, пов'язані з використанням даних, зокрема рівність, приватність, ролі та обов'язки;
- рефлексивне використання технологій;
- сприяння інклюзивності, соціальній справедливості та рівності;
- урахування емоцій і добробуту студентів;
- автентичне оцінювання, що вимагає від учнів рефлексії, оцінки та застосування;
- сприяння використанню цифрових платформ для соціальної справедливості.

У науковій розвідці S. Tan, J. Voogt, L. Tan описано досвід реалізації концепції цифрової педагогіки в освітньому хронотопі, тобто екологічну перспективу того, як учителі розглядають час і простір разом, формуючи участь у конкретному освітньому контексті за допомогою цифрової педагогіки [22]. Цифрові

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

платформи можуть слугувати хабом або інструментом для цієї організації навчання в часі та просторі. Педагоги можуть визначати інструменти (програмне забезпечення), спосіб презентації навчання учнями та критерії оцінки навчання. Важливе місце займають екологічні й культурні аспекти цифрової педагогіки, а також питання студентської відповідальності.

Окрім того, автори пропонують власну модель проєктування і реалізації цифрової педагогіки (рис. 3). Застосовуючи цю модель, учителі, зокрема, можуть рефлексувати щодо власної педагогічної орієнтації, ставлення до технологій і рівня компетентності ще на етапі проєктування навчального середовища. Вони можуть визначити теорії або принципи, які лежать в основі їхніх проєктних рішень, добирати або розробляти інструменти, проєктувати чи відбирати навчальні ресурси, конструювати навчальні завдання і види діяльності та організовувати взаємодії, що сприяють продуктивному навчанню. Через проєктування, рефлексію та критичне оцінювання зафіксованих спостережень і результатів можуть бути зібрані докази для вдосконалення наступної ітерації проєкту.

Рис. 3. Модель проєктування та реалізації цифрової педагогіки (за S. Tan та ін. [22])

Зазначимо, що в побудові наведеної моделі методологічне значення має модель технологічно-педагогічних предметних знань (technological pedagogical content knowledge, TPACK), що охоплює предметні (content knowledge, CK), педагогічні (pedagogical knowledge, PK), технологічні (technological knowledge, TK), педагогічно-предметні (pedagogical content knowledge, PCK), технологічно-предметні (technological content knowledge, TCK) та технологічно-педагогічні (technological pedagogical knowledge, TPK) знання.

Нам імпонує також наукова думка S. Biswas, який підкреслює, що цифрова педагогіка є новим способом роботи й навчання за допомогою ІКТ для забезпечення якісного освітнього досвіду учнів XXI століття. Цифрова педагогіка зміщує фокус з інструментів і навичок ІКТ на спосіб роботи в цифровому світі. Ефективна цифрова педагогіка базується на потребах окремих учнів і включає сучасні стратегії викладання та навчання. Вона пропонує персоналізовані підходи, інтелектуальну залученість, ретельне навчання, зв'язок із глобальними контекстами, підтримуюче та колаборативне середовище в класі, а також адаптовану навчальну програму, оцінювання та звітність для покращення результатів учнів [14, с. 46]. На рис. 4 наведено вимоги до особистості здобувача освіти в контексті цифрової педагогіки, зокрема виокремлено її три ключові напрями: персоналізоване та автентичне навчання (personalised and authentic learning); розширений освітній досвід і глибинне навчання (broader experiences & deeper learning) та навчання в глобальному контексті (learning in the global context) [14, с. 48].

Отже, цифрова педагогіка – це не про цифрові технології для викладання. Ідеться про підхід до інструментів з критичної педагогічної перспективи, про обдумане використання цифрових інструментів, щоб вирішити, чи використовувати їх чи ні, і приділяти увагу впливу цифрових інструментів, які використовуються для навчання та навчання. Уважаємо, що цифрову педагогіку, яка вирішує питання організації та забезпечення якості освітнього процесу в цифровому просторі, варто розглядати як складову педагогічної науки, яка надає відповіді на виклики цифрової трансформації освіти.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Рис. 4. Вимоги до здобувачів освіти та цифрова педагогіка (за S. Biswas [14])

Ще одне актуальне на сьогодні поняття, що виникло як результат цифрової трансформації освіти та засвідчує появу нового напряму педагогічної науки, – це цифрова дидактика, наукова дисципліна про організацію навчального процесу в цифровому освітньому середовищі. На думку науковців, які її досліджують (Р. Гуревич, Л. Коношевський, Н. Опушко [3], О. Лаврентьєва, О. Крупський [5], І. Сліпухіна, Н. Поліхун та І. Чернецький [9], Є. Черновол, А. Чепелюк, Ф. Куртя [11] та ін.), цифрова дидактика успадкувала понятійний апарат і принципи традиційної дидактики як науки про навчання, доповнюючи та трансформуючи їх, ураховуючи спеціальні педагогічні умови. Цифрову дидактику пропонується розглядати як трансфер-інтегративну царину наукового знання, що виступає основою для проєктування діяльності та взаємодії студента і викладача в процесі освоєння тих чи тих профільних областей, дисциплін, модульних курсів тощо [11].

Цілком логічно, що вчені вважають цифрову дидактику науковою дисципліною про принципи, методи, засоби та форми навчання в умовах цифрового освітнього середовища (Р. Гуревич, Л. Коношевський, Н. Опушко [3, с. 25]). І. Сліпухіна, Н. Поліхун та І. Чернецький, досліджуючи інтеграцію цифрових технологій в освітній процес та наголошуючи на формуванні цифрової дидактики, засвідчують поступову зміну парадигми навчання: цифрова дидактика стає основою для формування навичок XXI століття, моделювання цифрових освітніх середовищ. Ідеться про перехід до е-педагогіки і актуалізації цифрової компетентності як ключових елементів сучасного навчання [9, с. 231].

Цифрова дидактика, як справедливо вказують О. Лаврентьєва та О. Крупський [5], передбачає системне розв'язання освітніх завдань методами, технологіями і засобами сучасного цифрового суспільства. Зрозуміло, що цей науковий напрям ґрунтується на принципах класичної дидактики, які адаптуються до нових умов цифрового освітнього простору, а стратегії навчання оновлюються відповідно до нових освітніх викликів. Предметом цифрової дидактики стає процес навчання в цифровому освітньому середовищі з урахуванням ключових складників цифрового суспільства, а саме: цифрової економіки, цифрового покоління та цифрових технологій.

Такої ж думки дотримуються іноземні науковці, зокрема A. Bates [12], G. Biesta [13], M. Fullan і M. Langworthy [15], M. Koehler і P. Mishra [19], R. Mayer [21] та інші. Вони підтримують позицію, що цифрова дидактика як наука базується на оновлених та переосмислених законах і принципах традиційної дидактики, які у свій час були сформовані в контексті індустріальної моделі навчання та орієнтовані переважно на лінійні, ієрархічно організовані й стандартизовані освітні процеси. Цифрове освітнє середовище змінило не лише інструментарій навчання, а й саму логіку педагогічної взаємодії, характер пізнавальної діяльності здобувачів освіти та роль викладача, що зумовило трансформацію класичних дидактичних положень.

Науковці аналізують дидактичні принципи й закони, що потребують переосмислення. Це передусім *закон єдності навчання, виховання і розвитку*. У традиційній дидактиці він реалізовувався через безпосередню взаємодію вчителя і учня в межах формалізованого навчального простору. У цифровому середовищі ця єдність набуває розподіленого характеру: освітні, виховні та розвивальні впливи здійснюються не лише педагогом, а й через цифрові ресурси, соціальні мережі, алгоритмічні системи, спільноти практик. Відтак педагогічне управління поступається місцем педагогічній фасилітації, а розвиток здобувача освіти дедалі більше залежить від його здатності до саморегуляції, критичного мислення та відповідального використання цифрових інструментів.

Закон активності й свідомості навчання також зазнає суттєвих змін. Якщо в традиційній дидактиці

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

активність учня часто ініціювалася зовнішнім педагогічним впливом, то в цифровому середовищі вона дедалі частіше постає як внутрішньо вмотивована, самостійно скерована діяльність. Доступ до відкритих освітніх ресурсів, інтерактивних середовищ і мережевих форм співпраці створює умови для партисипативного та емансипативного навчання, у межах якого здобувач освіти виступає активним суб'єктом конструювання знань, а не лише їх реципієнтом. Водночас це актуалізує проблему когнітивного перевантаження та потребу в розвитку навичок фільтрації, верифікації та осмислення інформації.

Традиційний *закон систематичності й послідовності навчання* в цифровому середовищі трансформується в принцип нелінійної організації освітнього процесу. Цифрові технології дають змогу будувати індивідуальні освітні траєкторії, що не завжди відповідають жорстко заданій послідовності тем і модулів. Знання дедалі частіше набувають мережевого характеру, де навчання відбувається шляхом переходів між контекстами, рівнями складності та типами діяльності. У такому підході системність забезпечується не стільки послідовністю подання матеріалу, скільки продуманим педагогічним дизайном, що поєднує цілі, завдання, цифрові інструменти й способи взаємодії.

Особливого переосмислення потребує *принцип наочності*, який у класичній дидактиці ґрунтувався на використанні ілюстрацій, моделей і демонстрацій. У цифровому освітньому середовищі наочність еволюціонує в бік інтерактивності, мультимодальності та віртуальної симуляції. Візуалізація знань доповнюється можливістю маніпулювання об'єктами, моделювання складних процесів і занурення в автентичні або наближені до реальних ситуації. Таким чином, наочність перестає бути лише засобом пояснення і перетворюється на інструмент дослідження та пізнання.

Принцип доступності в цифровому контексті набуває подвійного значення. З одного боку, цифрові технології розширюють доступ до освіти, забезпечуючи гнучкість у часі, просторі та темпі навчання. З іншого – виникають нові форми освітньої нерівності, пов'язані з цифровим розривом, різним рівнем цифрової компетентності та неоднаковими можливостями критичного використання технологій. З огляду на це доступність у цифровій дидактиці має розглядатися не лише як адаптація змісту до пізнавальних можливостей здобувачів освіти, а і як створення інклюзивних, справедливих та етично виважених цифрових освітніх середовищ.

Закон міцності засвоєння знань у цифровому середовищі також зазнає трансформації. Постійна доступність інформації зменшує потребу в механічному запам'ятовуванні та зміщує акцент у бік формування концептуального розуміння, уміння застосовувати знання в нових контекстах і здатності до перенавчання. Міцність знань дедалі більше визначається не тривалістю їх збереження в пам'яті, а глибиною осмислення, зв'язком із практикою та включеністю в діяльнісний і соціальний контексти.

Отже, переосмислення законів і принципів традиційної дидактики в умовах цифрового освітнього середовища не означає їх заперечення, а радше передбачає їх концептуальне оновлення. Цифрова дидактика постає як синтез класичних педагогічних ідей і нових підходів, орієнтованих на складність, відкритість і динамічність сучасного освітнього простору. У цьому контексті ключового значення набуває не технологія як така, а педагогічно обґрунтоване її використання, спрямоване на забезпечення глибинного, осмисленого та соціально значущого навчання.

Серед актуальних напрямів розвитку цифрової дидактики доцільно виокремити такі, як-от: доповнена, віртуальна та змішана реальність як трансформаційні технології, що допомагають учителю в проєктуванні цікавих уроків, створенні віртуальних лабораторій та організації командної роботи; використання засобів неформальної освіти; залучення штучного інтелекту для виконання певних педагогічних завдань; персоналізоване навчання, що передбачає побудову індивідуальної освітньої траєкторії; гейміфікація та симуляція; інтернет речей, який забезпечує оптимізацію освітнього процесу завдяки глобальній мережі підключених до інтернету цифрових пристроїв; технологія блокчейн тощо.

Висновки. У результаті проведеного дефінітивного аналізу з'ясовано, що цифрова педагогіка та цифрова дидактика є закономірним наслідком цифрової трансформації освіти й водночас відображають глибинні зрушення в сучасній педагогічній науці. Встановлено, що цифрова педагогіка не зводиться до використання цифрових технологій у навчанні, а постає як цілісний педагогічний підхід, орієнтований на переосмислення ролей учасників освітнього процесу, характеру педагогічної взаємодії та логіки конструювання знань у цифровому освітньому середовищі. Вона акцентує увагу на особистісно орієнтованому, партисипативному та емансипативному навчанні, розвитку цифрової компетентності, критичного мислення та здатності до саморегульованої навчальної діяльності.

Доведено, що цифрова дидактика формується як окрема наукова дисципліна, яка, зберігаючи методологічний зв'язок із традиційною дидактикою, водночас трансформує її закони, принципи, методи та форми відповідно до умов цифрового освітнього середовища. Цифрова дидактика переосмислює класичні дидактичні положення крізь призму нелінійності, мультимодальності, інтерактивності, персоналізації та мережевої організації навчання, що зумовлює зміну освітніх стратегій, способів оцінювання та підходів до

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

проєктування навчального процесу.

Отже, цифрову педагогіку та цифрову дидактику доцільно розглядати як взаємопов'язані складники сучасної педагогічної науки, покликані надати науково обґрунтовані відповіді на виклики цифрової епохи. Їх розвиток не заперечує надбань класичної педагогіки й дидактики, а забезпечує їх концептуальне оновлення відповідно до вимог цифрового суспільства, сприяючи підвищенню якості освіти, забезпеченню глибинного навчання та формуванню здатності здобувачів освіти ефективно діяти в сучасному цифровому світі.

Список використаної літератури

1. Биков В., Лещенко М. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 4. С. 115–130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13.

2. Гавловська А., Циганюк М. Цифрова педагогіка у сфері юридичної освіти. *Модернізація вищої освіти України в контексті глобалізації :* монографія / за заг. ред. А. М. Івановської. Кам'янець-Подільський : ЗВО «Подільський державний університет»; Рига, Латвія : Baltija Publishing, 2025. С. 260–267. URL: http://188.190.33.55:7980/jspui/handle/123456789/14223.

3. Гуревич Р., Коношевський Л., Опушко Н. Цифровізація освіти сучасного суспільства: проблеми, досвід, перспективи. *Освітологічний дискурс.* 2022. № 3–4(38–39). С. 23–45. DOI: https://doi.org/10.28925/2312- 5829.2022.342.

4. Кільченко А., Іванова С., Новицька Т. Використання відкритих освітньо-наукових інформаційних систем для моніторингу веб-ресурсів наукових установ. *Open educational e-environment of modern University*. 2025. No 19. С. 73–96. DOI: 10.28925/2414-0325.2025.195.

5. Лаврентьєва О. О., Крупський О. П. Дидактика цифрової епохи: виклики, можливості та перспективи розвитку. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2024. № 2 (28). С. 37–49. DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-4.

6. Павлик Н., Сейко Н., Ситняківська С. Цифрові бази даних для освіти і про освіту: досвід Данії. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Вип. 99(1). С. 1–15. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v99i1.5509.

7. Сачанюк-Кавецька Н. В., Маятіна Н. В., Новак О. М. Цифрова педагогіка у контексті підвищення якості освітніх послуг. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2021. Вип. 70. Т. 2. С. 131–135. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.27.

8. Сисоєва С. Педагогічні аспекти цифровізації освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки.* 2021. Вип. 4 (69). С. 24–32. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.4.3.

9. Сліпухіна І. А., Поліхун Н. І., Чернецький І. С. Педагогіка XXI століття: формування цифрової дидактики. *Педагогічні науки.* 2018. Вип. LXXXIII. Т. 1. С. 231–237.

10. Цюняк О., Качак Т., Близнюк Т. Цифрова педагогіка у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів: виклики та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2025. № 1(56). С. 255–258. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.255-258.

11. Черновол Є. О., Чепелюк А. В., Куртя Ф. Ф. Щодо цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти України: нові можливості та перспективи. *Академічні візії*. 2023. Вип. 15. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7595166.

12. Bates A. W. Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. Vancouver : Tony Bates Associates Ltd, 2019. URL: https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/.

13. Biesta G. Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. London: Routledge, 2015. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315634319.

14. Biswas S. Digital Pedagogy: A 21ST Century Approach of School Education. *International Journal of Applied Science and Engineering*. 2022. 10(01). P. 41–51. DOI: 10.30954/2322-0465.2.2021.4.

15. Fullan M., Langworthy M. A rich seam: How new pedagogies find deep learning. London : Pearson, 2014. URL: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf.

16. Howell J., McMaster N. Teaching with technologies: Pedagogies for collaboration, communication, and creativity. 2nd ed. Oxford University Press, 2022.

17. Huang R., Adarkwah M. A., Liu M. et al. Digital Pedagogy for Sustainable Education Transformation: Enhancing Learner-Centred Learning in the Digital Era. *Frontiers of Digital Education*. 2024. 1. 279–294. DOI: https://doi.org/10.1007/s44366-024-0031-x/.

18. Istrate O. Digital Pedagogy. Definition and Conceptual Area. *Journal of Digital Pedagogy*. 2022. 1 (1). P. 3–10. DOI: https://doi.org/10.61071/JDP.0313.

19. Koehler M. J., Mishra P. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2009. 9(1). P. 60–70. URL: https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/.

20. Köseoğlu S., Veletsianos G., Rowell C. *Critical digital pedagogy in higher education*. 2023. AuPress.

21. Mayer R. E. Multimedia learning. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. URL: https://www.jsu.edu/online/faculty/MULTIMEDIA%20LEARNING%20by%20Richard%20E.%20Mayer.pdf.

22. Tan S. C., Voogt J., Tan L. Introduction to digital pedagogy: a proposed framework for design and enactment. *Pedagogies: An International Journal*. 2024. 19(3). P. 327–336. DOI: https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2396944.

23. Väätäjä J. O., Ruokamo H. Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. *Journal of Pacific Rim Psychology*. 2021. 15. DOI: https://doi.org/10.1177/1834490921995395/.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

DIGITAL PEDAGOGY AND DIGITAL DIDACTICS: A DEFINITORY ANALYSIS

Ivanchuk Volodymyr
Candidate of Philosophical Sciences, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work and Socio-Economic
Development SHEI «Donbas State Pedagogical University» (Sloviansk-Dnipro, Ukraine)

Introduction. *The ongoing digital transformation of education has profoundly affected the conceptual framework of contemporary pedagogical science. The rapid expansion of digital educational environments, online and blended learning models, open educational resources, artificial intelligence technologies, and global educational platforms has challenged traditional understandings of teaching, learning, and pedagogical interaction. As a result, new scientific terms such as digital pedagogy and digital didactics have emerged and are increasingly used in both national and international academic discourse. However, despite their widespread application, these concepts remain theoretically heterogeneous and often interpreted inconsistently. This situation necessitates a systematic definitional analysis aimed at clarifying their meaning, scope, and relationship to classical pedagogy and didactics.*

The article aims *to analyse contemporary scholarly approaches to defining digital pedagogy and digital didactics, to determine their place within modern pedagogical science, and to identify their distinctive features in comparison with traditional pedagogical and didactic paradigms under conditions of digital educational transformation.*

Methods. *The study employs a set of theoretical research methods, including comparative and definitional analysis, systematic review of Ukrainian and international scientific literature, conceptual synthesis, and analytical generalisation. Particular attention is paid to the examination of recent pedagogical frameworks and models of digital pedagogy, as well as to the reinterpretation of classical didactic laws and principles in digital educational environments.*

Results. *The analysis demonstrates that digital pedagogy should be understood not merely as the use of digital technologies for teaching, but as a pedagogical approach that fundamentally reconfigures educational interaction, learner agency, and the role of the teacher. Digital pedagogy emphasises learner-centred, participatory, and emancipatory learning, supported by open educational resources, massive open online courses, electronic textbooks, and digital video communication. The study shows that digital didactics has emerged as a scientific discipline focused on organising learning processes in digital educational environments while inheriting and transforming the conceptual foundations of traditional didactics. Classical didactic laws – such as the unity of teaching, learning, and development; learner activity and consciousness; systematicity and continuity; visibility; accessibility; and durability of knowledge – are reinterpreted in terms of non-linearity, multimodality, interactivity, personalisation, and distributed learning. The results also highlight the growing importance of critical digital pedagogy, which addresses ethical, social, and cultural dimensions of digital education and promotes inclusivity, equity, and responsible use of technologies.*

Originality *of the study lies in its comprehensive definitional comparison of digital pedagogy and digital didactics, grounded in both Ukrainian and international academic discourse. The article systematises key conceptual differences and intersections between these domains and provides an integrated view of digital didactics as a transfer-integrative scientific field that adapts classical didactic principles to the logic of digital educational environments.*

Conclusion. *The study concludes that digital pedagogy and digital didactics should be regarded as interconnected yet distinct components of contemporary pedagogical science. Their development reflects a broader paradigm shift driven by digital transformation, which requires pedagogically grounded, critically informed, and ethically responsible integration of digital technologies. Rather than rejecting traditional pedagogical foundations, digital pedagogy and digital didactics renew and extend them, enabling meaningful, deep, and socially relevant learning in the digital age.*

Keywords: *digital pedagogy; digital didactics; digital transformation of education; digital educational environment; pedagogical innovation.*

References

1. Bykov, V., Leshchenko, M. (2016). Tsyfrova humanistychna pedahohika vidkrytoi osvity [Digital humanistic pedagogy of open education]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, *4*, 115-130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13

2. Havlovska, A., Tsyhaniuk, M. (2025). Tsyfrova pedahohika u sferi yurydychnoi osvity [Digital pedagogy in the sphere of legal education]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti hlobalizatsii. Monohrafiia* / za zah. red. A. M. Ivanovskoi. Kamianets-Podilskyi. ZVO «Podilskyi derzhavnyi universytet». Ryha, Latviia : Baltija Publishing, 260-267. URL: http://188.190.33.55:7980/jspui/handle/123456789/14223.

3. Hurevych, R., Konoshevskyi, L., Opushko, N. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity suchasnoho suspilstva: problemy, dosvid, perspektyvy [Digitalization of education in modern society: problems, experience, prospects]. *Educational discourse, 3–4*(38–39), 23–45. DOI: https://doi.org/10.28925/2312- 5829.2022.342.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

4. Kilchenko, A., Ivanova, S., Novytska, T. (2025). Vykorystannia vidkrytykh osvitno-naukovykh informatsiinykh system dlia monitorynhu veb-resursiv naukovykh ustanov [Using open educational and scientific information systems for monitoring web resources of scientific institutions]. *Open educational e-environment of modern University, 19,* 73-96. DOI: 10.28925/2414-0325.2025.195.

5. Lavrentieva, O. O., Krupskyi, O. P. (2024). Dydaktyka tsyfrovoi epokhy: vyklyky, mozhlyvosti ta perspektyvy rozvytku [Didactics of the digital age: challenges, opportunities and prospects for development]. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology, 2*(28), 37-49. DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-4.

6. Pavlyk, N., Seiko, N., Sytniakivska, S. (2024). Tsyfrovi bazy danykh dlia osvity i pro osvitu: dosvid Danii [Digital databases for education and about education: the experience of Denmark]. *Information technologies and learning tools, 99*(1), 1-15. https://doi.org/10.33407/itlt.v99i1.5509.

7. Sachanyuk-Kavetska, N. V., Mayatina, N. V., Novak, O. M. (2021). Digital pedagogy in the context of improving the quality of educational services [Digital pedagogy in the context of improving the quality of educational services]. *Scientific journal of Dragomanov Ukrainian State University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives, 70*(2), 131–135. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.27.

8. Sysoieva, S. (2021). Pedahohichni aspekty tsyfrovizatsii osvity [Pedagogical aspects of digitalization of education]. *Continuing Professional Education: Theory and Practice, 4* (69), 24-32. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.4.3.

9. Slipukhina, I. A., Polikhun, N. I., Chernetskyi, I. S. (2018). Pedahohika XXI stolittia: formuvannia tsyfrovoi dydaktyky [Pedagogy of the 21st century: the formation of digital didactics]. *Pedahohichni nauky, 83*(1), 231–237.

10. Tsiuniak, O., Kachak, T., Blyzniuk, T. (2025). Tsyfrova pedahohika u systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv: vyklyky ta perspektyvy [Digital pedagogy in the system of professional training of future primary school teachers: challenges and prospects]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University Series »Pedagogy Social Work», 1*(56), 255–258. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.255-258.

11. Chernovol, Ye. O., Chepeliuk, A. V., Kurtia, F. F. (2023). Shchodo tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy: novi mozhlyvosti ta perspektyvy [On the digitalization of the educational process in higher education institutions of Ukraine: new opportunities and prospects]. *Academic visions, 15*. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7595166.

12. Bates, A. W. (2019). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. Vancouver, BC: Tony Bates Associates Ltd. URL: https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/

13. Biesta, G. (2015). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315634319.

14. Biswas, S. (2022). Digital Pedagogy: A 21ST Century Approach of School Education. International Journal of Applied Science and Engineering, 10(01), 41-51. DOI: 10.30954/2322-0465.2.2021.4.

15. Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep learning. London: Pearson. URL: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf.

16. Howell, J., & McMaster, N. (2022). Teaching with technologies: Pedagogies for collaboration, communication, and creativity (2nd ed.). Oxford University Press.

17. Huang, R., Adarkwah, M.A., Liu, M. et al. (2024). Digital Pedagogy for Sustainable Education Transformation: Enhancing Learner-Centred Learning in the Digital Era. Frontiers of Digital Education, 1. 279–294. https://doi.org/10.1007/s44366-024-0031-x/.

18. Istrate, O. (2022). Digital Pedagogy. Definition and Conceptual Area. Journal of Digital Pedagogy, 1 (1), 3-10. https://doi.org/10.61071/JDP.0313.

19. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60–70. URL: https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/

20. Köseoğlu, S., Veletsianos, G., & Rowell, C. (2023). Critical digital pedagogy in higher education. AuPress.

21. Mayer, R. E. (2020). Multimedia learning (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. URL: https://www.jsu.edu/online/faculty/MULTIMEDIA%20LEARNING%20by%20Richard%20E.%20Mayer.pdf.

22. Tan, S. C., Voogt, J., & Tan, L. (2024). Introduction to digital pedagogy: a proposed framework for design and enactment. Pedagogies: An International Journal, 19(3), 327–336. https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2396944

23. Väätäjä, J. O., & Ruokamo, H. (2021). Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. Journal of Pacific Rim Psychology, 15, 183449092199539. https://doi.org/10.1177/1834490921995395/

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 31.01.2026 р.
Прийнято редакцією 31.02.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 378.091.12:37.015.3:631
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-72-79

ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ АГРОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Антонець Анатолій Вікторович
доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри будівництва та професійної освіти
Полтавський державний аграрний університет
e-mail: anatolii.antonets@pdau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-2332-6711

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування дидактичної культури викладачів технічних дисциплін закладів вищої та передвищої освіти аграрного профілю в умовах трансформації освітньої політики та цифровізації освітнього процесу. Обґрунтовано сутність дидактичної культури як інтегративної складової професійно-педагогічної культури викладача, визначено її структурні компоненти, етапи розвитку, критерії та рівні сформованості. Охарактеризовано мотиваційний, інноваційно-технологічний і творчий компоненти дидактичної культури, розкрито їх роль у забезпеченні ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців агропромислового комплексу. Запропоновано модель формування та розвитку дидактичної культури викладачів агротехнічних дисциплін, яка ґрунтується на системному, мотиваційному та концептуальному підходах і передбачає активне використання сучасних педагогічних технологій та спеціалізованого програмного забезпечення. Акцентовано увагу на значенні цифрових і комп'ютерних технологій як важливого чинника підвищення професійної компетентності викладачів та якості аграрної інженерної освіти загалом.

Ключові слова: *дидактична культура, викладач технічних дисциплін, аграрна освіта, модель формування.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в Україні зумовили появу сприятливих передумов для розвитку прогресивних закладів освіти, зокрема закладів вищої освіти та коледжів аграрного профілю. Важливою площиною впровадження інновацій у таких закладах є особистість педагога, для професійного зростання, саморозвитку й самореалізації якого створюються принципово нові можливості.

Для організації вільного й гнучкого навчального процесу, який повною мірою відповідає потребам АПК та суспільства, необхідний викладач із сучасним педагогічним мисленням, сформованими дидактичними цінностями та готовністю здійснювати повноцінну професійну педагогічну діяльність. Такий педагог має володіти сучасними технологіями навчання й ефективними формами взаємодії, що забезпечують умови для його особистісної та професійної самореалізації. Педагогічну діяльність у зазначених умовах доцільно трактувати як складову культури. Культуру освіти ми інтерпретуємо як педагогічну культуру в її особистісному та соціальному вимірах. З огляду на те, що провідним компонентом професійної діяльності педагога є навчання, яке розглядається нами як цілісний процес, вважаємо обґрунтованим використання поняття «дидактична культура».

Трансформації в освітній галузі, перехід до оновленої освітньої політики, інтенсифікація багатовекторності та багатофункціональності змісту освіти зумовлюють необхідність якісно нового підходу до формування дидактичної культури викладачів технічних дисциплін закладів освіти аграрного профілю. Ідеться про виокремлення дидактичної культури викладача агротехнічних дисциплін як інтегративної складової його професійної культури. Актуальність цього дослідження зумовлена зростанням вимог до рівня професіоналізму педагогів, до їхньої загальної та фахової культури; потребою в системному формуванні дидактичної культури з урахуванням освітніх потреб самого педагога; а також необхідністю подолання суперечностей між реальними завданнями, які виникають у працівників АПК під час їхньої професійної діяльності та наявним рівнем фахової підготовки в аграрних закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами формування дидактичної культури викладачів займалося досить широке коло дослідників, а саме: І. Шалімова, В. Бурбига здійснили теоретичне осмислення дидактичної культури педагога [1]; у праці О. Кірдан [2] висвітлено сутнісні ознаки дидактичної компетентності майбутніх викладачів; науковці Т. Олефіренко, М. Пригодій та Д. Вороніна-Пригодій проаналізували особливості професійної підготовки майбутніх учителів у Німеччині, Франції та Італії [4].

Деякі дослідники пов'язують поняття дидактичної культури з відповідними компетентностями, зокрема: В. Максименко описує передумови становлення дидактичної компетентності майбутнього педагога [3]; Z. Ghiyosova розглядає дидактичну компетентність як компонент дидактичної культури, підкреслюючи необхідність цифрових навичок, саморозвитку та управління часом як ключових складових професійної підготовки сучасного викладача [5]; у роботі Л. Лебедик розглянуто дидактичні вміння як один з показників педагогічної компетентності викладачів ЗВО, окреслено критерії та рівні їх прояву [6]. У сучасному дослідженні американських науковців [7] аналізуються дидактичні аспекти викладання, зокрема досліджується процес трансформації викладачем знань про культурний зміст та фахових знань, що викладаються на занятті.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Дослідження Я. Кодлюк присвячені дидактичній підготовці майбутніх учителів початкової школи [8], науковці І. Ткачівська, Т. Сєрман, Г. Презліата дослідили особливості формування дидактичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури [9].

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що, на відміну від педагогічної культури та дидактичної компетентності, явище дидактичної культури викладачів аграрних закладів вищої та передвищої освіти досліджено недостатньо, що надає *актуальності* темі нашого дослідження. Саме це й зумовило **мету статті**: окреслення структури, критеріїв та етапів дидактичної культури викладача технічних дисциплін закладу освіти аграрного профілю та розробка відповідної моделі її формування.

Виклад основного матеріалу. Дидактична культура є складним багаторівневим явищем, яке складається з багатьох взаємопов'язаних компонентів, що утворюють певне ціле за своєю структурою та функціонуванням. Дидактична культура поєднує культуру навчання та професійно-педагогічної діяльності, спрямованої на освіту й розвиток особистості, тобто є складовою професійно-педагогічної культури, що виконує соціально-регулятивну функцію. Дидактичну культуру викладача доцільно розглядати як інтегральну характеристику його особистості, що поєднує систему наукових, педагогічних і методичних знань, професійні вміння та навички, ціннісні орієнтації, мотивацію та індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Вона є умовою ефективної організації освітнього процесу та показником професійної компетентності викладача.

З іншого боку дидактична культура також включає стихійну складову, до якої належать здобувачі освіти, їхні батьки та неформальна взаємодія в професійному середовищі. Основу цієї складової становлять повсякденні педагогічні уявлення й освітня практика поза навчальними закладами. З огляду на це обмеження дидактичної культури лише діяльністю викладача не дає повного уявлення про неї, адже ігнорує спільний характер освітнього процесу.

На підставі аналізу поняття «дидактична культура», а також наукових джерел з питань педагогічної культури, дидактичну культуру викладача технічних дисциплін аграрного ЗВО та коледжу можна розглядати як інтегральну якість особистості педагога, що забезпечує ефективне формування професійних компетентностей майбутніх фахівців АПК, сприяє оволодінню та впровадженню нових педагогічних цінностей і технологій, а також забезпечує саморозвиток викладача та його здатність до цілеспрямованого формування власної дидактичної культури. У нашому дослідженні суб'єктом дидактичної культури є викладач фахових технічних дисциплін аграрного коледжу або ЗВО, який творчо використовує фахові знання, педагогічні підходи та інновації в процесі навчання здобувачів відповідно до цілей і завдань вивчення відповідної агротехнічної дисципліни, бере до уваги її міждисциплінарну вагу та візію закладу освіти в цілому.

Відповідно до досліджень багатьох науковців у структурі дидактичної культури можна виділити основні компоненти та етапи її розвитку:

Мотиваційний – охоплює педагогічні цінності, переконання та орієнтації, які впливають на освітній процес; гуманістичну позицію викладача; прагнення до інновацій у навчанні; сучасне педагогічне мислення. Сприйняття педагогічних цінностей викладачем залежить від його особистісного розвитку, професійної підготовки, досвіду та власної педагогічної системи. Саме його особистісна позиція є основою дидактичної культури.

Інноваційно-технологічний – охоплює професійні знання, методи роботи та індивідуальний стиль викладача агротехнічних дисциплін.

Творчий – показує, як викладач креативно засвоює дидактичну культуру і реалізує її у своїй педагогічній діяльності.

Етапи розвитку дидактичної культури:

1. **Інтуїтивно-прикладний** – від зародження людського суспільства до появи соціальних інститутів навчання. Дидактична культура ще не виділена окремо; навчання відбувається методом проб і помилок, через табу та авторитарні способи спілкування.

2. **Репродуктивний** – від появи соціальних інститутів до формування дидактики як науки. Основні функції культури залишаються домінуючими та реалізуються через різні навчальні теорії та концепції.

3. **Прагматичний** – становлення дидактики як науки. Культура залишається складною та суперечливою; зростає кількість інновацій, виникає криза в соціальних відносинах та наступності поколінь. Деструктивна функція проявляється активно, конструктивна посилюється, але без чіткої стабільності.

4. **Рефлексивний** – дидактика досягає наукового рівня, а всі функції культури об'єднуються в цілісну систему.

На нашу думку, структура дидактичної культури викладача технічних дисциплін аграрного закладу освіти включає такі компоненти: професійну ідентичність як втілення власної особистої фахової позиції та основи педагогічної діяльності; професійну компетентність у сфері інженерно-технічних знань та їх

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

прикладного використання у сфері аграрного виробництва; ціннісні орієнтації та переконання; педагогічне мислення; креативні та творчі можливості (рис. 1).

Рис. 1. Складові дидактичної культури викладача агротехнічних дисциплін

Професійна ідентичність викладача агротехнічних проявляється у свободі плануванні навчального матеріалу, доборі підручників і самостійному формуванні змісту заняття. Це потребує від викладача ґрунтовних дидактичних уявлень не тільки про теоретичну складову навчальної дисципліну, а й про можливості прикладного техніко-технологічного застосування матеріалу, що викладається, у сфері аграрного виробництва та засобів механізації АПК . Саме від цього залежить ефективне розв'язання організаційно-педагогічних завдань інженерної освіти аграрного профілю, зокрема: конструювання змісту освіти на основі знання типології навчальних дисциплін, місця та специфіки дисципліни, що викладається по відношенню до інших; активізація пізнавальної діяльністю здобувачів через їх внутрішню мотивацію та забезпечення системності їхніх професійних компетентностей. Неефективність викладання може бути зумовлена не лише недостатнім володінням методикою навчання, а й поверхневим знанням відповідної наукової галузі та її передових досягнень. Таким чином, свобода вибору, якою володіє сучасний педагог, водночас висуває до нього підвищені вимоги як до фахового експерта та рівня його професійної підготовки.

Однією з важливих форм теоретичної готовності викладача агротехнічних дисциплін є теоретична діяльність, яка проявляється в здатності педагога до педагогічного мислення, тобто в наявності конструктивних і гностичних умінь, що проявляються в здатності пізнавати студентів, освітній процес і результати власної діяльності. Реалізація конструктивної та гностичної діяльності викладача інженерно-технічних дисциплін можлива за умови сформованості в нього перш за все аналітичних, конструктивних і проєктивних умінь. Водночас гностична діяльність передбачає володіння рефлексивними вміннями, які виявляються в процесі контрольно-оцінної діяльності.

Педагогічна діяльність передбачає здатність викладача не тільки педагогічно мислити й діяти, а також аналізувати факти та явища на теоретичному рівні. Основною особливістю цих умінь є перехід від конкретних спостережень до узагальнень, що може здійснюватися на інтуїтивному, емпіричному або теоретичному рівнях. Досягнення теоретичного рівня аналізу засвідчує про готовність викладача до творчої та професійної діяльності. З огляду на це професійну компетентність викладача доцільно розглядати як поєднання його теоретичної та практичної готовності. Формування цієї компетентності відбувається в процесі цілеспрямованої діяльності, коли теоретичні знання переходять у практичні вміння та навички. Саме вони мають вирішальне значення в професійній діяльності викладача технічних дисциплін аграрного закладу освіти, тому рівень їх сформованості є одним з основних показників його професійної компетентності.

Важливою складовою професійної компетентності педагога є його педагогічні здібності, тобто стійкі індивідуальні якості особистості, що забезпечують суб'єкт-суб'єктний взаємозв'язок педагога та студентів, дають змогу знаходити найбільш ефективні способи досягнення навчальних результатів. У складі педагогічних здібностей можна окреслити два взаємопов'язані рівні: рефлексивний, який пов'язаний зі здатністю педагога розуміти здобувача освіти, і проєктивний, що спрямований на добір методів, прийомів і моделей педагогічного впливу. Зокрема, технологічна та інноваційна готовність викладача агротехнічних дисциплін проявляється в практичних, зовнішніх уміннях, зокрема організаторських і комунікативних. У цілому професійна компетентність, що поєднує ці вміння та навички, є однією з ключових характеристик діяльності викладача й важливою інтегральною рисою його особистості. Вона одночасно є результатом професійного розвитку та необхідною умовою ефективного формування дидактичної культури й саморозвитку педагога.

Дидактична культура охоплює систему спеціальних знань і досвід їх застосування в професійній діяльності. Одним із її важливих проявів є формування професійного типу мислення, який суттєво впливає на

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

стиль мислення та поведінку викладача агротехнічних дисциплін. Можна виокремити чотири типи професійного мислення викладачів технічних дисциплін аграрних закладів освіти: концептуальне, що спрямоване на системне розуміння, узагальнення та побудову логічних моделей технологічних процесів і систем аграрного виробництва; художнє, яке пов'язане з креативністю, образністю та нестандартним підходом у використанні тих чи інших технологій та засобів механізації в АПК; соціальне, орієнтоване на взаємодію з людьми та врахування соціальних норм і контекстів; технологічне, що зосереджене на практичному виконанні завдань, оптимізації процесів і використанні спеціальних методів і засобів агроінженерії. Звідси випливає характерна особливість культури педагогічного мислення викладача агротехнічних дисциплін – її подвійний характер. Він полягає в поєднанні загальнонаукового та професійного типів мислення, що забезпечує одночасно теоретичну обґрунтованість і практичну результативність педагогічної діяльності.

Педагогічні цінності – це стабільні орієнтири, які допомагають викладачеві поєднувати особисте життя з професійною роботою. Вони складають основу професійно-педагогічної культури і є важливим елементом дидактичної культури. Класифікація цінностей базується на стійких суспільних структурах і формах діяльності, їх можна перегруповувати відповідно до поставлених завдань і умов. У структурі дидактичної культури викладача агротехнічних дисциплін можна виділити кілька ключових професійно-педагогічних цінностей. По-перше, цінності як мета показують важливість цілей викладача, спрямованих на формування професійної культури та розвиток особистості майбутнього аграрного фахівця. По-друге, цінності як засіб визначають методи та підходи, якими викладач користується для досягнення навчальних і педагогічних завдань. Третім компонентом є цінності у відносинах, які підкреслюють значення педагогічних і соціальних взаємин між викладачем та студентами, що сприяють ефективному навчанню та професійному розвитку обох сторін. Четверта група – цінності як знання, що включають психолого-педагогічні та фахові знання, необхідні для підготовки майбутніх спеціалістів аграрної сфери. Нарешті, цінності як особисті якості охоплюють професійно важливі риси викладача, які забезпечують ефективність навчання та розвиток його професійної компетентності.

У дидактичній культурі викладача технічних дисциплін важливе місце займає творчий компонент, тобто креативність. Творчий підхід викладача може реалізовуватися в плануванні занять, організації освітнього процесу, спілкуванні зі студентами та аналізі результатів навчання. Розвитку творчості викладача сприяють: знання принципів навчання, високий рівень професійної та загальної підготовки, володіння сучасними методами підготовки фахівців, здатність швидко приймати рішення, прагнення до творчості, розвиток педагогічного мислення, рефлексія, досвід, інтуїція та використання сучасних педагогічних технологій. Педагогічна творчість – це здатність викладача до розв'язання завдань у різних умовах за рахунок поєднання його пізнавальних, емоційних та мотиваційних якостей. Особливо важливо виконувати завдання, які розвивають творче мислення: ставити цілі, долати труднощі, генерувати і оцінювати різні варіанти рішень. Саме це допомагає викладачу розвивати свій творчий потенціал.

У вивченні змістових аспектів дидактичної культури особливий інтерес становить аналіз критеріїв та рівнів її сформованості. Критерії повинні визначатися через сукупність якісних показників, які дають змогу оцінити рівень їх прояву, простежити зміни якості в часі та в культурно-педагогічному просторі. Вони мають охоплювати основні види педагогічної діяльності, відображати закономірності розвитку особистості, виявляти взаємозв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи та забезпечувати узгодження якісних і кількісних показників. Оцінювання професійної діяльності викладача технічних дисциплін аграрних закладів освіти можна здійснювати за кількома взаємопов'язаними критеріями, серед них професійно-методична готовність, інноваційність, рефлексивність мислення та педагогічна творчість

Професійно-методична готовність передбачає наявність дидактичних цінностей, уміння організовувати навчальний процес у системі аграрної освіти та здатність ефективно розв'язувати дидактичні завдання в умовах традиційного навчання технічних дисциплін.

Інноваційність полягає в теоретичній і методичній підготовленості до впровадження нових підходів у навчанні, готовності до творчої дидактичної діяльності та вмінні працювати в інноваційному освітньому середовищі [10]. Навчання виявляється в постійному використанні сучасних педагогічних інновацій, умінні створювати власні інноваційні елементи та застосовувати нові методи й прийоми на практиці.

Рефлексивність мислення визначається здатністю аналізувати власну педагогічну діяльність, рівнем рефлексії та вмінням мислити проблемно.

Педагогічна творчість характеризуються наявністю власної дидактичної системи, готовністю до співпраці зі студентами у творчому навчальному процесі та результативністю професійної діяльності.

Для зазначених критеріїв можна запропонувати чотири рівні сформованості дидактичної культури викладачів агротехнічних дисциплін: адаптивний, репродуктивний, евристичний і креативний. На нашу думку, ці рівні доцільно використовувати для оцінювання, оскільки дидактична культура тісно пов'язана з професійно-педагогічною, виступаючи як її складова та водночас узагальнене явище. Вона має спільні характеристики, тому може оцінюватися за тими самими критеріями та рівнями [11, 12].

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Системне та цілісне осмислення дидактичної культури викладачів агротехнічних дисциплін, визначення її структурних складових, етапів розвитку, а також обґрунтування критеріїв і рівнів її сформованості становлять теоретичну основу для побудови відповідної моделі формування дидактичної культури викладача технічних дисциплін аграрних закладів вищої та передвищої освіти.

Модель формування і розвитку дидактичної культури ґрунтується на низці ключових теоретичних положень. Дидактична культура розглядається як складова професійно-педагогічної культури, розвиток якої залежить від рівня професійної свободи викладача та його творчої самореалізації. Вона трактується не лише як педагогічне, а і як культурне явище [1]. Важливе значення надається постійній самоосвіті викладача, його ролі як основного носія та передавача здобувачам методів наукового інженерного мислення, а також необхідності безперервного вдосконалення фахової підготовки.

Реалізація запропонованої моделі (рис. 2) передбачає дотримання кількох основних принципів. Передусім це мотиваційний принцип, який полягає в усвідомленні викладачем потреби й готовності працювати над розвитком власної дидактичної культури та постійно вдосконалюватися. Важливим є також концептуальний принцип, відповідно до якого формування і розвиток дидактичної культури мають здійснюватися на засадах поєднання гуманістичної спрямованості професійно-педагогічної діяльності та інженерно-технічних інновацій. В умовах аграрних закладів освіти це означає поєднання наукових підходів, інноваційних технологій і засобів аграрного виробництва та соціального-культурного розуміння підготовки фахівців. Системний принцип визначає цей процес як цілісну, послідовну й цілеспрямовану діяльність, зумовлену формуванням одночасно гуманітарно-техноцентриської освітньої парадигми та спрямовану на підвищення загального рівня педагогічної культури.

Формування і розвиток дидактичної культури викладача агротехнічних дисциплін варто розглядати як частину більш загальної задачі – розвитку його педагогічної культури в цілому. Аналіз структури запропонованої моделі засвідчив, що її основні зовнішні зв'язки проявляються у взаємозв'язку з предметно-методичною та психолого-педагогічною підготовкою викладача.

Зв'язок моделі з предметно-методичною підготовкою простежується в спільних цілях: поглибленні знань з технічної дисципліни, розвитку вмінь встановлювати міждисциплінарні зв'язки, формуванні в студентів наукових понять, а також підготовці викладача до дослідницької та творчої діяльності. Зв'язок моделі із загальнопедагогічною підготовкою полягає в розвитку професійно-педагогічних якостей викладача, таких як здатність забезпечувати доступність навчання, розвивати абстрактне та образне мислення студентів, формувати в них інтерес до вивчення агротехнічних дисциплін та інші ключові педагогічні компетенції.

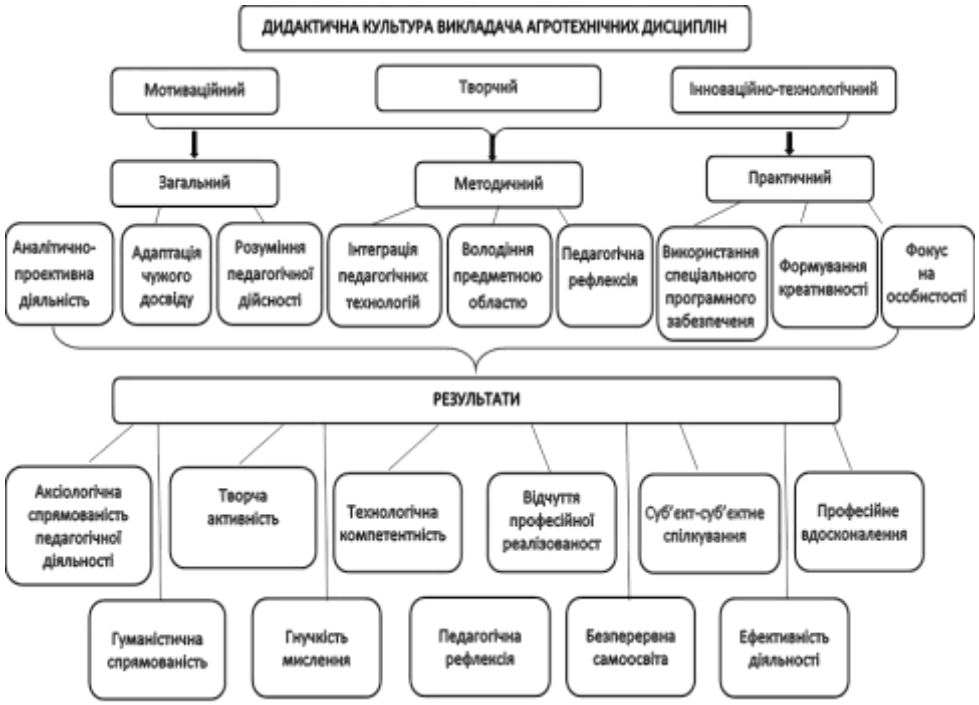

Рис. 2. Модель формування дидактичної культури викладачів агротехнічних дисциплін

Основними функціями запропонованої моделі є пізнавальна та формувальна. Вона дає змогу послідовно і всебічно досліджувати процес формування та розвитку дидактичної культури викладачів агротехнічних дисциплін і наочно уявити його характерні особливості. Водночас модель слугує теоретичним обґрунтуванням практичної діяльності з підвищення професійної кваліфікації педагогів. За функціями вона

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

може виконувати прогностичну роль, а за точністю – вважатися приблизно достовірною.

Окремої уваги в запропонованій моделі заслуговує використання викладачами агротехнічних дисциплін спеціального програмного забезпечення. Адже професійна підготовка фахівців техніко-технологічного та інженерного профілю для сучасної аграрної галузі має бути орієнтована на формування високого рівня фахових знань. В умовах цифровізації освіти й виробництва це неможливо без ґрунтовних умінь і навичок використання спеціалізованих комп'ютерних технологій відповідно до майбутньої професії. Важливим є вміння ефективно застосовувати прикладні програмні продукти в професійній діяльності. Такі програмні засоби, як AutoCAD, MathCAD, Maple, ELCUT, активно впроваджуються в інженерну сферу агропромислового комплексу і є ефективними інструментами щоденної професійної діяльності агроінженерів [13]. Окрім того, дистанційна форма навчання, що перманентно застосовується зараз у більшості закладах вищої та передвищої освіти аграрного профілю, потребує широкого використання ІТ-технологій, зокрема можливостей платформ Moodle, Google Meet, Google Календар, Zoom та GOOGLE CLASSROOM. Це забезпечує ефективне та якісне викладання природничо-наукових та агротехнічних дисциплін і водночас сприяє підвищенню комп'ютерної грамотності всіх учасників освітнього процесу, що також позитивно впливає на розвиток їхніх soft skills [14].

Висновки. Основу дидактичної культури викладача становлять глибокі знання з навчальної дисципліни, високий рівень професійної компетентності, гуманістична спрямованість особистості, сформована система цінностей і переконань, а також сучасне педагогічне мислення. Сутність дидактичної культури представлено сукупністю мотиваційного, інноваційно-технологічного та творчого компонентів. Ступінь сформованості структурних компонентів дидактичної культури викладача агротехнічних дисциплін визначає загальний рівень її розвитку, який проявляється на чотирьох рівнях: адаптивному, репродуктивному, евристичному та креативному.

Запропонована в дослідженні модель формування дидактичної культури викладача агротехнічних дисциплін має пізнавальну та формувальну функцію. Вона дає змогу визначити основні напрями роботи з викладачем, надати їй цілеспрямованого та конкретного характеру. Представлена модель не претендує на досконалість та вичерпність, хоча достатньо повно і різнобічно дає опис основних властивостей об'єкта. Модель допускає поступове вдосконалення її компонентів, що можуть ставати складнішими, не змінюючи своїх початкових функцій, це дає змогу враховувати зростаючі вимоги до особистості викладачів та рівня їхньої професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Шалімова І., Бурбига В. Модель формування дидактичної культури викладача ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2018. Вип. 5(160). С. 55–62. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.133880.

2. Кірдан О. Дидактична компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти: сутність, формування, розвиток. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2023. №2(28). С. 84–91. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(28).2023.291766.

3. Максименко В. П. Дидактична компетентність майбутнього викладача. *Управлінські компетенції викладача вищої школі :* матеріали ІІ Міжнародної наук.-практ. конф., 28 лютого 2014 р. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 102–104.

4. Олефіренко Т., Пригодій М., Вороніна-Пригодій Д. Європейський досвід підготовки учителів закладів загальної освіти (на прикладі Німеччини, Франції та Італії). *Професійна педагогіка*. 2022. 2(25). С. 94–103. DOI: https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.25.94-103.

5. Ghiyosova Z. T. Didactic Competence of The Teacher and its Development. *European Journal of Pedagogical Initiatives and Educational Practices*. 2023. 1(8). 27–33. URL: https://europeanscience.org/index.php/4/article/view/300.

6. Лебедик Л. В. Вимірники педагогічної компетентності викладачів закладів вищої і передвищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2023. Вип. 1(190). С. 29–33. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1(190)-29-33.

7. Janík T., Slavík J., Češková T., Najvar P., Minaříková E., Jáč M. On content transformation in the classroom: transdisciplinary perspectives on subject didactic research using didactic case studies. *Journal of Curriculum Studies*. 2025. 57(5). 570–596. DOI: https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2492600.

8. Кодлюк Я. Дидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи: інноваційний контекст. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 175–183. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-175-183.

9. Tkachivska I., Serman T., Prezliata H. Formation of Didactic Competence of Future Physical Education Teachers. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2022. Vol. 26. 99–103. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2022.26.99-103.

10. Антонець А. В. Сучасні підходи, методи та технології навчання майбутніх фахівців аграрного профілю в закладах професійної освіти. *World trends in the use of interactive technologies in education : International collective monograph, Intellebence Transportation System And Smart City Institute (ITSSCI).* Peru, 2023. Pp. 95–119 (2363–7226). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.8158649.

11. Petrenko N. Criteria, indicators, levels and diagnostics methods of development of physical education teachers' pedagogical competence in agrarian university. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2020. 4. 52–58. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.4.6.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

12. Галузяк В. Компоненти, критерії та рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 67. С.146–156.

13. Антонець А. В., Овсієнко Ю. І., Кошова О. П. Використання сучасних прикладних комп'ютерних програм як важлива складова якісної підготовки фахівців аграрного профілю. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2024. Вип. 1(54). С.80–86. DOI: 10.31376/2410-0897-2024-1-54-80-86.

14. Антонець А., Прілєпо Н., Малиш О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні природничо-наукових та агротехнічних дисциплін в умовах дистанційного навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* 2023. (1). С. 78–84. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1.

FORMATION OF DIDACTIC CULTURE OF TEACHERS OF AGROTECHNICAL DISCIPLINES

Antonets Anatolii
Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the Department of Construction and Professional Education
Poltava State Agrarian University

Introduction. *Transformations in the educational sector, the transition to an updated educational policy, the intensification of multi-vector and multifunctionality of educational content necessitate a qualitatively new approach to the formation of the didactic culture of teachers of technical disciplines of agricultural educational institutions. The relevance of this study is due to the increase in requirements for the level of professionalism of teachers, their general and professional culture; the need for the systematic formation of didactic culture taking into account the educational needs of the teacher himself; as well as the need to overcome the contradictions between the real tasks that arise for agricultural workers during their professional activities and the existing level of professional training in agricultural educational institutions.*

Purpose. *Identifying the structure, criteria, and stages of the didactic culture of a teacher of technical disciplines at an agricultural educational institution and developing an appropriate model for its formation.*

Methods. *Pedagogical observation, conversations, interviews, and questionnaires.*

Results. *The article provides a theoretical analysis of the problem of forming the didactic culture of teachers of technical disciplines of higher and pre-higher education institutions of an agricultural profile in the context of the transformation of educational policy and the digitalization of the educational process. The essence of didactic culture as an integrative component of the teacher's professional and pedagogical culture is substantiated, its structural components, stages of development, criteria and levels of formation are determined. Didactic culture is represented by a set of motivational, innovative-technological, and creative components. The degree of formation of the structural components of the didactic culture of a teacher of agricultural disciplines determines the general level of its development, which is manifested at four levels: adaptive, reproductive, heuristic and creative.*

The motivational, innovative, technological and creative components of didactic culture are characterized, and their role in ensuring effective professional training of future specialists of the agro-industrial complex is revealed. Attention is focused on the use of digital and computer technologies and special engineering software as an important factor in improving the professional competence of teachers and the quality of agricultural engineering education in general.

Originality. *A model for the formation and development of the didactic culture of teachers of agricultural engineering disciplines is proposed, which is based on systemic, motivational, and conceptual approaches and involves the active use of modern pedagogical technologies and specialized software.*

Conclusion. *The model of formation of the didactic culture of a teacher of agricultural disciplines proposed in the study has a cognitive and formative function. It allows to determine the main directions of work with the teacher, to give it a purposeful and specific character. The presented model does not claim to be perfect and exhaustive, although it provides a sufficiently complete and versatile description of the main properties of the object. The model allows for the gradual improvement of its components, which can become more complex without changing their initial functions. This makes it possible to take into account the growing requirements for the personality of teachers and the level of their professional training.*

Keywords: *didactic culture, teacher of technical disciplines, agricultural education, formation model.*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

References

1. Shalimova I., Burbyha V. (2018). Model′ formuvannya dydaktychnoyi kul′tury vykladacha VNZ [Model of formation of didactic culture of a university teacher]. *Molod' i rynok. – Youth and Market, 5(160),* 55-62. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.133880 [in Ukrainian].

2. Kirdan O. (2023). Dydaktychna kompetentnist′ maybutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoyi osvity: sutnist′, formuvannya, rozvytok [Didactic competence of future teachers of higher education institutions: essence, formation, development]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya. – Problems of training a modern teacher, №2(28),* 84-91. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(28).2023.291766 [in Ukrainian].

3. Maksymenko V. P.(2014). Dydaktychna kompetentnist′ maybutn′oho ykladacha [Didactic competence of the future teacher]. *Upravlins'ki kompetentsiyi vykladacha vyshchoyi shkoli : materialy II Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. – Administrative competences of a higher school teacher: materials of the II International Scientific and Practical Conference* (February 28, 2014), Kyiv, Publishing House of the National Polytechnic University named after M.P. Dragomanov, 102-104 [in Ukrainian].

4. Olefirenko T., Pryhodiy M., Voronina-Pryhodiy D. (2022). Yevropeys′kyy dosvid pidhotovky uchyteliv zakladiv zahal′noyi osvity (na prykladi Nimechchyny, Frantsiyi ta Italiyi) [European experience in training teachers of general education institutions (on the example of Germany, France and Italy)]. *Profesiyna pedahohika – Professional Pedagogy, 2(25),* 94-103. DOI: https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.25.94-103 [in English].

5. Ghiyosova Z. T. (2023). Didactic Competence of The Teacher and its Development. *European Journal of Pedagogical Initiatives and Educational Practices, 1(8),* 27-33. https://europeanscience.org/index.php/4/article/view/300 [in English].

6. Lebedyk L. V. (2023). Vymirnyky pedahohichnoyi kompetentnosti vykladachiv zakladiv vyshchoyi i peredvyshchoyi osvity [Measures of pedagogical competence of teachers of higher and pre-higher education institutions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha. – The image of a modern teacher, 1(190),* 29–33. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1(190)-29-33 [in Ukrainian].

7. Janík T., Slavík J., Češková T., Najvar P., Minaříková E., Jáč M. (2025). On content transformation in the classroom: transdisciplinary perspectives on subject didactic research using didactic case studies. *Journal of Curriculum Studies, 57(5),* 570–596. DOI: https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2492600 [in English].

8. Kodlyuk YA. (2022). Dydaktychna pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly: innovatsiynyy kontekst [Didactic training of future primary school teachers: innovative context]. *Ukrayins'kyy pedahohichnyy zhurnal. – Ukrainian Pedagogical Journal, 4,* 175-183. DOI: 10.32405/2411-1317-2022-4-175-183 [in Ukrainian].

9. Tkachivska I., Serman T., Prezliata H. (2022). Formation of Didactic Competence of Future Physical Education Teachers. *Mountain School of Ukrainian Carpaty, 26,* 99-103. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2022.26.99-103 [in English].

10. Antonets A.V. (2023). Suchasni pidkhody, metody ta tekhnolohiyi navchannya maybutnikh fakhivtsiv ahrarnoho profilyu v zakladakh profesiynoyi osvity [Modern approaches, methods and technologies of training future agricultural specialists in vocational education institutions]. *World trends in the use of interactive technologies in education. International collective monograph, Intellebence Transportation System And Smart City Institute*. Peru, ITSSCI, pp. 95-119 (2363-7226). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.8158649 [in Ukrainian].

11. Petrenko N. (2020). Criteria, indicators, levels and diagnostics methods of development of physical education teachers' pedagogical competence in agrarian university. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2020. 4. 52–58. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.4.6 [in Ukrainian].

12. Galuziak V.(2021). Komponenty, kryteriyi ta rivni osobystisno profesiynoyi zrilosti maybutn′oho vchytelya [Components, criteria and levels of personal and professional maturity of a future teacher]. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya: Pedahohika i psykholohiya. – Scientific notes of the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology, 67,* 146-156 [in Ukrainian].

13. Antonets A. V., Ovsienko Y. I., Koshova O. P. (2024). Vykorystannya suchasnykh prykladnykh komp″yuternykh prohram yak vazhlyva skladova yakisnoyi pidhotovky fakhivtsiv ahrarnoho profilyu [The use of modern applied computer programs as an important component of high-quality training of agricultural specialists]. *Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. – Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University, 1 (54),* 80-86. DOI: 10.31376/2410-0897-2024-1-54-80-86. [in Ukrainian].

14. Antonets, A., Prilyepo, N., Malysh, O. (2023). Vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy pry vykladanni pryrodnycho-naukovykh ta ahrotekhnichnykh dystsyplin v umovakh dystantsiynoho navchannya [The use of information and communication technologies in the teaching of natural sciences and agrotechnical disciplines in the conditions of distance learning]. *Visnyk Cherkas'koho natsional'noho universytetu imeni Bohdana Khmel'nyts'koho, Seriya: «Pedahohichni nauky». - Herald of Cherkasy University. Series «Pedagogical Sciences», 1,* 78-84. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1 [in Ukrainian].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 17.01.2026 р.
Прийнято редакцією 17.02.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 373.091/.3/.5(477)
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-80-88

ДЕМОКРАТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Гордієнко Тетяна Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
e-mail:hordienkotana@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4662-1895

Філоненко Олена Станіславівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
e-mail: olenafilonenko6@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1036-2158

У статті проаналізовано демократичні основи організації освітнього простору Нової української школи як важливу умову реалізації сучасної освітньої реформи в Україні. Розкрито сутність поняття демократичного освітнього простору та обґрунтовано його значення для забезпечення рівних можливостей, поваги до прав дитини й формування громадянських компетентностей учнів. Окреслено наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблеми демократизації освіти. Основну увагу зосереджено на характеристиці ключових принципів демократичного освітнього простору НУШ, зокрема дитиноцентризмі, педагогіці партнерства, інклюзивності, прозорості й відкритості, а також формуванні активної громадянської позиції учнів. Висвітлено практичні інструменти реалізації демократичних принципів у шкільному середовищі, зокрема учнівське самоврядування, проєктне навчання, інтерактивні методи та формувальне оцінювання. Зроблено висновок, що демократична організація освітнього простору сприяє створенню безпечного, відкритого та розвивального середовища, орієнтованого на гармонійний розвиток особистості та підготовку учнів до активного громадянського життя.

Ключові слова: *демократичний освітній простір, Нова українська школа, дитиноцентризм, педагогіка партнерства, інклюзивність, громадянська компетентність, учнівське самоврядування, демократичні цінності.*

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку української освіти відбувається в умовах масштабних змін, пов’язаних із реформуванням системи загальної середньої освіти та реалізацією ідей Нової української школи. Вагомим викликом цієї реформи є необхідність переосмислення традиційних підходів до організації освітнього простору та його наповнення демократичними цінностями, орієнтованими на повагу до прав дитини, рівність можливостей, партнерську взаємодію та активну участь усіх суб’єктів освітнього процесу. У нормативних і програмних документах НУШ демократизація освіти визнана як стратегічний пріоритет, проте в освітній практиці її впровадження часто має епізодичний характер і обмежується окремими формами чи заходами, які не формують цілісної системи.

Отже, окреслена проблема зумовлює не лише практичну, а й наукову проблему, оскільки демократичний освітній простір потребує ґрунтовного теоретичного осмислення як системного феномена, а не сукупності розрізнених ініціатив або педагогічних практик. Відсутність цілісного підходу до організації демократичного освітнього середовища знижує ефективність реалізації ідей Нової української школи та ускладнює їх упровадження в щоденну діяльність закладів загальної середньої освіти.

В умовах суспільних змін, воєнних викликів і зростання соціальної напруги школа дедалі частіше стикається з потребою бути не лише інституцією передачі знань, а й безпечним демократичним простором для розвитку особистості, формування громадянської свідомості та соціальної відповідальності учнів. Водночас у практиці закладів загальної середньої освіти простежуються суперечності між проголошеними демократичними принципами НУШ і збереженням елементів авторитарного управління, недостатнім розвитком педагогіки партнерства, обмеженою участю учнів і батьків у процесах ухвалення рішень, а також складнощами реалізації інклюзивних практик.

Особливої актуальності набуває проблема відсутності чіткого науково обґрунтованого розуміння принципів демократичного освітнього простору Нової української школи як цілісної системи, що поєднує ціннісний, організаційний та діяльнісний компоненти. Недостатньо узагальненими залишаються і практичні інструменти реалізації демократичних принципів у щоденній діяльності школи, що ускладнює підготовку педагогів до їх ефективного впровадження. У зв’язку з цим актуалізується потреба в теоретичному аналізі демократичних основ організації освітнього простору НУШ, узагальненні його провідних принципів та визначенні ефективних механізмів їх реалізації в сучасному закладі загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття демократії нині є одним із ключових напрямів сучасної педагогіки та освітньої політики. Одним із засновників ідеї демократичної освіти є Дж. Дьюї, довівши, що школа має бути моделлю демократичного суспільства. Серед вітчизняних науковців варто відзначити внесок багатьох дослідників: І Бех, І. Зязюн, В. Кремень розробляли філософсько-педагогічні

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

основи гуманістичної та демократичної освіти; О. Пометун досліджує громадянську освіту та демократичні цінності в школі; Л. Гриневич активно впроваджує ідеї демократизації в концепцію НУШ; В. Лях є координаторкою програми «Демократична школа» та досліджує шкільне середовище і розвиток громадянських компетентностей [7; 9; 12].

Проблеми демократизації освітнього простору та впровадження демократичних принципів в освіті розкрито в низці наукових праць українських і зарубіжних дослідників. Зокрема, у колективній праці «Демократизація освітнього простору: досвід університетів України» демократичні цінності розглядаються як основа розвитку сучасної освіти та професійної культури педагога. Політико-культурний вимір демократичних принципів в освітньому процесі ґрунтовно проаналізовано Г. Куц, яка наголошує на зв'язку освіти з формуванням громадянського суспільства. Теоретичні підходи до розуміння сутності освітнього простору як складного багатовимірного явища представлено в дослідженні Р. Павелківа, де освітній простір трактується як інтеграція навчальних, виховних, соціальних та управлінських компонентів [3; 6; 10].

Окрему групу досліджень становлять праці, присвячені громадянському та інклюзивному складникам демократичного освітнього простору. Так, Т. Ладиченко обґрунтовує значення формування громадянської компетентності школярів як результат демократично організованого освітнього процесу [7]. Питання інклюзивності як умови реалізації рівних прав на освіту розкрито в роботах А. Колупаєвої та О. Таранченко, а також у наукових публікаціях, присвячених організації освітнього простору Нової української школи [4]. Концептуальні засади НУШ, викладені у відповідних програмних документах і працях Н. Бібік та О. Савченко, визначають дитиноцентризм, педагогіку партнерства й демократичне врядування як ключові орієнтири освітньої діяльності [2; 14]. Незважаючи на значну кількість наукових публікацій, проблема демократичного освітнього простору Нової української школи залишається недостатньо систематизованою, зокрема в аспекті визначення його принципів як цілісної педагогічної системи та практичних механізмів їх реалізації.

Метою статті є теоретичне обґрунтування демократичних основ організації освітнього простору Нової української школи, визначення та характеристика ключових принципів демократичного освітнього середовища, а також аналіз основних інструментів їх практичної реалізації в сучасному закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Концепція Нової української школи ґрунтується на демократичних цінностях, як-от партнерство, дитиноцентризм, рівність, прозорість, і щоб показати, що ці цінності не абстрактні, а конкретизуються в механізмах організації освітнього процесу, уважаємо за доцільне дослідити принципи демократичного освітнього простору Нової української школи. На відміну від традиційної моделі організації освітнього простору, що ґрунтується на домінуванні вчителя та переважно репродуктивних формах навчання, демократична модель Нової української школи передбачає активну участь учнів у плануванні та реалізації освітнього процесу, розвиток суб'єктності дитини та партнерський характер взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. У цьому контексті принципи демократичного освітнього простору доцільно розглядати не ізольовано, а як взаємопов'язані орієнтири, що визначають ціннісні засади, організацію освітнього процесу та характер педагогічної взаємодії в школі нового типу [9].

Принципи демократичного освітнього простору Нової української школи науковці визначають як основоположні ідеї, норми та правила організації освітнього процесу, що забезпечують рівність, справедливість, партнерську взаємодію та активну участь усіх учасників освітнього процесу. Вони визначають характер взаємин між учнями, учителями, батьками та громадою, сприяють формуванню середовища довіри, свободи думки, відповідальності й дотримання прав людини [6, с. 50].

Принципи демократичного освітнього простору Нової української школи ми розглядаємо як фундаментальні орієнтири, що визначають засади функціонування школи нового типу, у якій дитина навчається в умовах свободи вибору, рівності можливостей і усвідомленої відповідальності. Відповідно, до основних принципів демократичного освітнього простору НУШ відносимо:

1. *Дитиноцентризм* – це філософсько-педагогічний принцип, який передбачає визнання дитини суб''єктом навчання і виховання, урахування її потреб, можливостей, інтересів і створення умов для розвитку як цілісної особистості.

На відміну від традиційної моделі взаємодії «вчитель – учень – батьки», що має переважно вертикальний характер, педагогіка партнерства в Новій українській школі ґрунтується на горизонтальних зв'язках, взаємній відповідальності та спільному ухваленні рішень, що є ознакою демократичного освітнього простору. Принцип дитиноцентризму є ключовим принципом Нової української школи, який передбачає, що в центрі освітнього процесу знаходиться дитина з її потребами, інтересами, здібностями, цінностями та правами. Його суть полягає в тому, що школа працює не заради знань як абстрактної мети, а заради розвитку гармонійної, щасливої, творчої особистості, здатної реалізувати свій потенціал у суспільстві.

Принцип дитиноцентризму має глибоке коріння в педагогіці та філософії освіти. Його по-різному трактували як класики, так і сучасні українські науковці. Я. А. Коменський вважав, що освіта має пристосовуватися до природи дитини, навчання має бути природовідповідним і гуманним, а дитина –

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

активним учасником процесу пізнання. Засновницею методики самостійного розвитку дитини в спеціально організованому просторі, де вчитель виступає спостерігачем і помічником у розкритті потенціалу учня, є М. Монтессорі. В. Сухомлинського вважають одним із головних провідників дитиноцентризму в українській педагогіці, він підкреслював, що дитина повинна бути щасливою в процесі навчання, а вчитель має враховувати індивідуальність кожного учня. О. Савченко розвивала ідеї дитиноцентризму у своїй дидактиці початкової школи, наголошує на індивідуалізації та гуманізації навчального процесу. Н. Бібік у контексті НУШ визначає дитиноцентризм як орієнтацію на потреби та інтереси учнів та розвиток їхніх ключових компетентностей. Отже, у працях класиків гуманістичної педагогіки (Я. А. Коменський, М. Монтессорі, В. Сухомлинський) дитиноцентризм розглядається передусім як морально-етичний і філософський принцип виховання, тоді як у сучасних дослідженнях українських науковців (Н. Бібік, О. Савченко) він набуває чітко вираженого організаційно-педагогічного та компетентнісного виміру, що відповідає завданням Нової української школи [2; 14].

Переконані, що дитиноцентризм є серцевиною НУШ, бо без нього неможливо реалізувати ключову мету: виховання успішної, щасливої та компетентної особистості, здатної творити своє життя і життя країни. У НУШ освітній процес орієнтується не на вчителя чи програму, а на дитину з її потребами, здібностями та інтересами, це змінює логіку школи, коли не дитина підлаштовується під школу, а школа створює умови для дитини. Дитиноцентризм дає змогу будувати особистісно орієнтовану траєкторію навчання, враховувати темп і стиль пізнання, що є особливо важливим в умовах інклюзивного навчання. Мета НУШ – не лише дати знання, а й сформувати компетентності для життя у XXI ст., як-от критичне мислення, креативність, співпраця, комунікація, і саме дитиноцентричний підхід дає змогу цього досягти.

Важливо, що принцип дитиноцентризму сприяє вихованню демократичних цінностей, коли дитина відчуває, що її голос має значення, що вона є учасником ухвалення рішень, зокрема через учнівське самоврядування або участь у проєктах. Це формує відповідального громадянина демократичного суспільства. Таким чином, дитиноцентризм у контексті Нової української школи виконує системоутворювальну функцію, оскільки визначає логіку побудови освітнього простору, зміст педагогічної взаємодії та характер освітніх результатів. Саме цей принцип інтегрує інші демократичні засади – партнерство, інклюзивність і формування активної громадянської позиції – у єдину модель освітнього середовища.

2. *Партнерство між учасниками освітнього процесу* – учителі, батьки та учні є рівноправними учасниками освітнього процесу.

Педагогіка партнерства ґрунтується на ідеї взаємодії та співпраці між усіма учасниками освітнього процесу. Учні, батьки й педагоги, об'єднані спільними цілями та завданнями, виступають добровільними й зацікавленими однодумцями, рівноправними суб'єктами освітньої діяльності, які спільно несуть відповідальність за її результати. За таких умов заклад освіти має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови індивідуальної освітньої траєкторії учня / учениці.

Визначальними принципами педагогічного партнерства є:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра як основа партнерських відносин;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство, що передбачає проактивність, свободу вибору та відповідальність за прийняті рішення, горизонтальність зв'язків;
- соціальне партнерство, яке базується на рівності сторін, добровільності взятих зобов'язань і неухильному дотриманні досягнутих домовленостей.

Педагогічне партнерство як чітко визначена система відносин усіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів, керівників), покликана забезпечувати реалізацію таких позицій:

- на рівні сім'ї: передбачає створення стимулювальної духовної та морально- психологічної атмосфери, узгодження зусиль родини й закладу освіти, а також оволодіння батьками необхідними психолого-педагогічними знаннями;
- на рівні діяльності педагога: партнерство спрямоване на стимулювання до творчого пошуку, уміння виявляти проблеми та знаходити шляхи їх розв'язання; утвердження пріоритету співпраці й співтворчості; модернізація форм і методів навчання та виховання;
- на рівні діяльності адміністрації закладів освіти: охоплює добір педагогічних кадрів відповідного професійного рівня, здатних сприяти всебічному розвитку учнів / учениць; створення умов для безперервного професійного зростання вчителів; визначення стратегії співпраці з усіма суб'єктами освітнього процесу, формування позитивного іміджу закладу освіти, його авторитету серед батьків і здобувачів освіти.

Система конструктивної взаємодії має багатовекторний характер, оскільки:

- орієнтує педагогічний колектив на саморозвиток і самовдосконалення з урахуванням позиції батьків щодо якості освітнього процесу;

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

- заохочує педагогів дбати про позитивний імідж і авторитет закладу освіти серед інших освітніх установ;
- стимулює впровадження інноваційних освітніх програм і сучасних підходів до організації освітнього процесу;
- утверджує батьків як рівноправних учасників освітнього процесу та сприяє усвідомленню їхньої реальної ролі в ньому.

Для побудови ефективної моделі партнерської взаємодії в класі вчителю необхідно: усвідомлювати, що готовність учасників освітнього процесу до конструктивної співпраці формується поступово, тому важливо проявляти терпіння й послідовність у налагодженні партнерських відносин як з учнями, так і з їхніми батьками, зважаючи на індивідуальні можливості та бажання кожного; досліджувати інтереси й потреби всіх учасників освітнього процесу та на цій основі здійснювати стратегічне планування розвитку освітнього середовища; оволодівати навичками ділового спілкування, що ґрунтується на взаємній повазі, урахуванні позицій і думок співрозмовників; підтримувати власний ресурсний стан, знаходити внутрішні резерви для особистісного й професійного зростання.

3. *Інклюзивність* – забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх особливостей та можливостей. Принцип інклюзивності в демократичному освітньому просторі означає створення таких умов, у яких кожна дитина, незалежно від її індивідуальних особливостей, здібностей чи потреб, має рівний доступ до якісної освіти. Серед основних аспектів цього принципу варто зазначити: рівні можливості, коли жодна дитина не може бути виключена чи обмежена в праві на навчання через фізичні, інтелектуальні, мовні, соціальні чи інші відмінності; адаптоване навчання, коли освітній процес організовується так, щоб ураховувати різні потреби: використання спеціальних методик, індивідуальних програм розвитку, асистентів учителя тощо; толерантність і взаємоповага, коли в учнів формуються цінності поваги до різноманіття, готовності допомагати та приймати інших; соціалізація, адже інклюзивна освіта сприяє тому, щоб діти з різними можливостями навчалися разом, розвивали комунікацію, емпатію та вміння співпрацювати [4, с. 62].

Інклюзивність у межах Нової української школи розглядається як одна з основних умов забезпечення рівного права кожної дитини на якісну освіту, незалежно від її індивідуальних можливостей, здібностей, соціального походження чи культурних відмінностей. Цей принцип має не лише практичне значення (створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами), а й ціннісно-світоглядний вимір: визнання різноманіття як цінності, що збагачує освітнє середовище [16, с. 273].

Саме психологічний підхід до розуміння інклюзивності наголошує на створенні психологічно безпечного простору, де кожна дитина відчуває себе прийнятою і цінною, де ведеться робота з упередженнями, бар'єрами у свідомості як дітей, так і дорослих. Згідно із системним підходом принцип інклюзивності розглядаються як цілісна модель шкільного життя, де управління, навчання, виховання, соціалізація і навіть архітектура школи організовані так, щоб бути доступними для всіх [15, с. 55].

4. *Прозорість і відкритість* – один із ключових принципів демократичного освітнього простору Нової української школи. Він передбачає вільний доступ до інформації щодо освітнього процесу, активну взаємодію школи з громадськістю. Його сутність полягає в тому, що всі процеси в освіті повинні бути зрозумілими, доступними та підзвітними суспільству, а учасники освітнього процесу мають право брати участь у прийнятті рішень. Уся діяльність школи, плани, програми, фінансування, рішення педагогічної ради, результати навчання мають бути доступними для учнів, батьків, громади. Управлінські рішення адміністрації ухвалюються публічно, з урахуванням думки педагогів, учнів та батьків. Реалізація цього принципу передбачає педагогічну відкритість, коли вчитель налаштований на конструктивний діалог, застосовує чіткі та зрозумілі критерії оцінювання, що сприяє об'єктивності й запобігає проявам суб'єктивності та дискримінації. Отже, прозорість і відкритість – це не просто технічна вимога, а культура демократичних відносин у школі, яка готує дітей до життя у відкритому громадянському суспільстві [1; 18].

5. *Активна громадянська позиція* – формування в дітей навичок демократичного мислення, відповідальності та поваги до прав інших людей. У концепції НУШ проголошено ключові цінності – людяність, свобода, демократія, справедливість, відповідальність. Реалізувати їх можна лише через виховання громадянина, який не пасивно пристосовується, а активно діє, тому формування активної громадянської позиції учнів є важливим принципом організації демократичного освітнього простору а також очікуваним результатом, де громадянська компетентність одна з ключових. Так активна громадянська позиція може бути і метою виховання, і принципом організації освітнього простору.

На думку Т. Ладиченко принцип активної громадянської позиції в демократичному освітньому просторі НУШ – це орієнтація освітнього процесу на виховання особистості, здатної брати відповідальність за власні дії, захищати права й свободи, діяти в інтересах суспільства та брати участь у демократичному житті школи й громади [7, с. 112].

Отже, суть принципу полягає у створенні демократичного освітнього простору, де учень набуває досвіду активного громадянства, вчиться не лише знати, а й діяти: брати участь у прийнятті рішень, нести відповідальність, впливати на суспільне життя і тим самим готуватися до ролі свідомого громадянина

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

демократичної держави.

Ключові ідеї:

- суб'єктність дитини, де вона розглядається як активний учасник навчально-виховного процесу, який має право на власну думку, може впливати на рішення, брати участь у шкільному самоврядуванні;
- відповідальність і ініціатива, формування готовності не лише користуватися правами, а й виконувати обов'язки, проявляти ініціативу у вирішенні проблем шкільної та місцевої громади;
- практика демократії, де школа стає «моделлю демократичного суспільства», учні вчаться діалогу, співпраці, толерантності, відстоюванню власної позиції без порушення прав інших;
- соціальна активність, виховання готовності брати участь у волонтерських, екологічних, культурних і громадських ініціативах;
- ціннісна основа, опора на свободу, справедливість, рівність, солідарність, повагу до прав людини як базові орієнтири НУШ.

Упровадження демократичних принципів у діяльність школи створює сприятливі умови для навчання та особистісного розвитку здобувачів освіти. Учні відчувають власну значущість, мають мотивацію до навчання, розвивають навички комунікації та співпраці. За таких умов учителі стають фасилітаторами освітнього процесу, допомагаючи дітям самостійно здобувати знання та аналізувати інформацію. Дотримання принципів демократичного освітнього простору НУШ є необхідною передумовою формування безпечної, рівноправної та розвивальної шкільної спільноти, яка готує дитину не тільки до життя у світі знань, а й до активного громадянства в демократичному суспільстві.

Попри нормативне закріплення демократичних принципів у концептуальних документах НУШ, у практиці закладів загальної середньої освіти нерідко спостерігається їх формальна реалізація. Це виявляється в збереженні авторитарних стилів управління, обмеженій участі учнів у прийнятті рішень та недостатньому розвитку механізмів педагогіки партнерства, що зумовлює необхідність наукового осмислення ефективних інструментів демократизації освітнього простору. Отже, аналіз наведених підходів дає підстави стверджувати, що демократичний освітній простір у межах Нової української школи варто розглядати не як сукупність окремих принципів, а як цілісну систему взаємопов'язаних ціннісних, організаційних і діяльнісних компонентів, реалізація яких можлива лише за умови їх комплексного впровадження в практику закладу освіти.

У контексті підготовки майбутнього вчителя до реалізації демократичних основ організації освітнього простору НУШ доцільно розглянути *інструменти реалізації демократичних принципів у НУШ*. Під інструментами розуміємо все те, що допомагає не лише проголошувати демократичні цінності, а й реально втілювати їх у щоденному житті закладу освіти, це практичні механізми, методи, форми та засоби, за допомогою яких у шкільному середовищі втілюються ідеї демократії.

Демократичне врядування в школі: створення учнівського самоврядування, залучення дітей до ухвалення рішень.

У різних дослідженнях «самоврядування» розглядається і як аспект виховного процесу, і як його результат, і як форма, і як засіб, і як організація, і як школа громадянськості.

Учнівське самоврядування – це педагогічна технологія, яка сприяє розвитку громадянських якостей дитини в системі демократичних відносин виховного колективу на принципах самореалізації, самодіяльності, самоорганізації та самодостатності особистості.

О. Кривонос відносить самоврядування до однієї з поширених та ефективних форм вростання школи в демократичні основи. Мета такої форми виховання – включення всіх учнів у планування, організацію та виконання основних завдань загальношкільного об'єднання. Самоврядування є однією з важливих умов залучення учнів до громадянської діяльності. Як особлива форма організації життєдіяльності учнівського колективу, самоврядування сприяє розвитку ініціативності, активності, самостійності, самокритичності, відповідальності та організаторських умінь. Воно формує навички планування, визначення пріоритетних напрямів роботи, ефективного контролю та оцінювання результатів діяльності, раціонального розподілу обов'язків і координації спільних дій. У процесі самоврядування учні мають можливість висловлювати власну позицію та брати участь в ухваленні рішень, що стосуються їхнього шкільного життя. Саме тому учнівське самоврядування в закладі загальної середньої освіти є важливою школою демократії та громадянського становлення молоді [5, с. 64].

Проєктне навчання: сприяння розвитку критичного мислення та творчості через роботу над реальними суспільними проблемами.

Метод проєктів є одним із найбільш ефективних та перспективних методів навчання, оскільки створює сприятливі умови для творчої самореалізації учнів, підвищує їхню мотивацію та сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. Особливо важливим цей метод є в початковій школі, адже сприяє активному засвоєнню знань, формуванню критичного мислення та набуттю життєво необхідних компетентностей.

Залучення дітей до проєктів, які спрямовані на вирішення реальних проблем, таких як збереження

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

довкілля, вивчення культури чи наукове дослідження, дає змогу учням глибше зрозуміти матеріал і побачити практичне застосування своїх знань. Водночас це сприяє формуванню емоційно позитивного ставлення до навчання, адже діти отримують задоволення від досягнення результатів і відчувають свою значущість.

Саме проєктна діяльність учнів початкових класів сприяє їхньому всебічному розвитку, формуванню особистості та соціальних навичок. Завдяки інтегративному характеру, психологічній та педагогічній спрямованості, а також активній участі вчителів і батьків, така діяльність стає ефективним інструментом для підготовки учнів до майбутніх освітніх і життєвих викликів [9].

Інтерактивні методи навчання – це не просто набір технік, а стратегія організації діяльності, що переводить учня з ролі пасивного слухача в активного учасника освітнього процесу. Вони базуються на соціальній взаємодії, співпраці та рефлексії, що створює умови демократичної взаємодії в класі і сприяє розвитку критичного мислення, аргументації власної позиції і навичок командної роботи. За класифікацією О. Пометун, типовими інтерактивними методами є:

- кооперативні форми: робота в парах, малих групах;
- групові обговорення та дебати;
- рольові ігри та ситуативне моделювання;
- мозковий штурм, «мікрофон», «акваріум» тощо [11, с. 35].

Формувальне оцінювання як інструмент реалізації демократичних принципів у НУШ і перехід від каральної системи оцінювання до підтримувальної, що мотивує до розвитку. Формувальне оцінювання в сучасній педагогічній науці розглядається як один із ключових інструментів реалізації демократичних принципів в освітньому процесі, зокрема дитиноцентризму, педагогіки партнерства та інклюзивності. На відміну від традиційного підсумкового оцінювання, яке орієнтоване переважно на фіксацію результатів навчання та має контролювально-каральний характер, формувальне оцінювання спрямоване на підтримку навчального поступу учня, надання своєчасного зворотного зв'язку та коригування освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини [2, с. 94].

У концепції Нової української школи формувальне оцінювання визначається як оцінювання для навчання, а не лише навчання заради оцінки, що відповідає демократичній ідеї визнання учня активним суб'єктом освітнього процесу. Такий підхід передбачає залучення учнів до самооцінювання та взаємооцінювання, обговорення критеріїв успіху, рефлексії власних досягнень і труднощів, що сприяє формуванню відповідальності за результати навчання та розвитку навичок саморегуляції [14, с. 208].

Науковці наголошують, що формувальне оцінювання має виразний гуманістичний і демократичний потенціал, оскільки змінює характер взаємодії між учителем і учнем: учитель виступає не контролером, а партнером і наставником, який супроводжує навчальний розвиток дитини [12, с. 72]. У такій моделі оцінювання зменшується рівень тривожності учнів, створюється психологічно безпечне освітнє середовище, у якому помилка розглядається не як поразка, а як ресурс для подальшого навчання.

Важливою ознакою формувального оцінювання є його тісний зв'язок з принципом інклюзивності, адже воно дає змогу враховувати різний темп навчання, індивідуальні можливості та освітні потреби учнів. Використання вербального зворотного зв'язку, чек-листів, портфоліо досягнень, рефлексивних щоденників забезпечує більш гнучкий і справедливий підхід до оцінювання навчальних досягнень, що відповідає демократичним цінностям рівності та поваги до особистості [4, с. 170].

Отже, формувальне оцінювання в умовах Нової української школи є не лише педагогічною технологією, а й важливим механізмом демократизації освітнього простору, який сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку автономності учнів та формуванню культури довіри й партнерської взаємодії в шкільному середовищі.

Щодо *впливу демократичної організації освітнього простору на якість навчання*, то в українському контексті конкретних емпіричних досліджень небагато, та загальні педагогічні засади вказують на позитивний вплив демократичних практик на якість навчання і розвиток учнів: демократичні практики в класі сприяють розвитку соціальних навичок та співпраці, демократичне середовище пов'язане з більш позитивними стосунками між учителем і учнем, що впливає на мотивацію та успішність.

Висновки. У ході дослідження систематизовано принципи демократичного освітнього простору Нової української школи та обґрунтовано їх значення як цілісної педагогічної системи, що поєднує ціннісний, організаційний і діяльнісний компоненти. Нова українська школа вибудовує освітній простір на засадах демократії, що сприяє гармонійному розвитку учнів як відповідальних громадян. Упровадження демократичних принципів в освіті є важливим кроком до формування відкритого, толерантного та інноваційного суспільства в Україні. У результаті проведеного дослідження з'ясовано, що демократичні основи організації освітнього простору є фундаментальним підґрунтям реалізації концепції Нової української школи. Доведено, що принципи дитиноцентризму, педагогіки партнерства, інклюзивності, прозорості й відкритості, а також формування активної громадянської позиції учнів забезпечують створення безпечного, рівноправного та розвивального освітнього середовища. Реалізація зазначених принципів сприяє підвищенню мотивації учнів до навчання, розвитку ключових компетентностей, формуванню відповідального

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

громадянства та культури демократії.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні процесу підготовки майбутніх учителів до впровадження демократичних принципів у практику початкової школи.

Список використаної літератури

1. Бекман Е. Демократичне врядування в школах : посібник. Київ : НАДУ, 2009. 100 с. URL: https://wergelandcentre.org/content/uploads/2020/02/Democratic-Governance-of-schools-ukrainian.pdf (дата звернення: 25.01.2026).

2. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

3. Гаврілова Л., Бескорса О., Ішутіна О. Демократизація освітнього простору: досвід університетів України. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. 2(14). С. 5–12. URL: http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/237154 (дата звернення: 24.01.2026).

4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 232 с.

5. Кривонос О. Виховання громадянських якостей школярів у новій українській школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2019. № 7 (91). С.61–71.

6. Куц Г. М. Демократичні принципи в освітньому процесі: політико-культурний контекст. *Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2018. 2(37). С. 46–56. URL: http://fil.nlu.edu.ua/article/view/133427 (дата звернення: 25.01.2026).

7. Ладиченко Т. В. Формування громадянської компетентності школярів у навчально-виховному процесі. Київ : Освіта України, 2011. 248 с.

8. Міжнародний досвід: Living Democracy – демократичне шкільне лідерство. URL: https://www.living-democracy.com/uk/principals/leadership/democratic-school-leadership-as-a-whole-school-approach/key-principles-for-democratic-school-leadership-as-a-whole-school-approach/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 25.01.2026).

9. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 02.02.2026).

10. Павелків Р. Сучасні підходи до визначення сутності поняття «освітній простір». *Інноватика у вихованні*. 2020. 2(11). С. 6–13. URL: https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/263/219 (дата звернення: 26.01.2026).

11. Пометун О. І., Пироженко Л. К Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2024. 192 с.

12. Пометун О., Ремех Т. Оцінювання учнів з громадянської освіти в контексті компетентнісного підходу. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 86–97. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-86-97.

13. Програма Демократична школа: освіта для демократичної стійкості. URL: https://www.schools-for-democracy.org/about-program/pro-prohramu (дата звернення: 25.01.2026).

14. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : А.С.К., 2011. 368 с.

15. Філоненко О. С., Гордієнко Т. В. Урахування індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко та ін. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 77. Т. 2. С. 54–58.

16. Bilousova N., Hordiienko T., Demchenko N., Filonenko O., Bobro A. The organisation of educational space in the new Ukrainian school. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2020. Vol. 8. No. 3. P. 270–279.

17. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*: *Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5. No. 1. P. 7–74. URL: https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/blackwiliam_1998.pdf (дата звернення: 24.01.2026).

DEMOCRATIC FOUNDATIONS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Hordienko Tetyana
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education, Psychology and Management
Nizhyn State University named after Mykola Gogol
Filonenko Olena
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education, Psychology and Management
Nizhyn State University named after Mykola Gogol

Introduction. *Reforming general secondary education in Ukraine within the framework of the New Ukrainian School concept actualizes the problem of organizing the educational space on democratic principles. A modern school should function not only as an institution for transferring knowledge, but also as a democratic environment in which equal opportunities are ensured, children's rights are respected, partnership between all participants in the educational process and the formation of an active civic position of students are formed. At the same time, in the practice of educational institutions, there is a gap between declared democratic values and real mechanisms for their implementation, which necessitates the theoretical understanding of the principles of the democratic educational space of the New Ukrainian School and the definition of effective tools for their implementation.*

Purpose. *The purpose of the article is to theoretically substantiate the democratic foundations of organizing the educational space of the New Ukrainian School, to define and systematize the key principles of a democratic*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

educational environment, as well as to analyze the main tools for their implementation in the practice of a modern institution of general secondary education.

Research methods. *To achieve the goal, a complex of general scientific and special research methods was used: analysis and synthesis of scientific sources on the problems of democratization of education and organization of the educational space; comparative analysis of pedagogical approaches to the implementation of democratic principles; generalization of theoretical positions on child-centeredness, partnership pedagogy, inclusiveness and democratic governance; systematization of scientific views to form a holistic vision of the democratic educational space of the National Ukrainian School.*

Main results of the study. *The article reveals the essence of the concept of democratic educational space of the New Ukrainian School and substantiates its importance for the development of the student's personality. The main principles of democratic organization of the educational space are defined and characterized: child-centeredness, partnership pedagogy, inclusiveness, transparency and openness, and the formation of an active civic position. The tools for implementing democratic principles in the school environment are analyzed, in particular, student self-government, project-based learning, interactive teaching methods and formative assessment.*

Scientific novelty of the study results. *The scientific novelty lies in the systematic generalization of the principles of the democratic educational space of the New Ukrainian School as a holistic pedagogical system and the identification of practical tools for their implementation in the conditions of a modern school.*

Conclusions. *It is concluded that the introduction of democratic principles into the organization of the educational space of the New Ukrainian School contributes to the creation of a safe, open, and developing environment focused on the harmonious development of the personality and the formation of students' civic competences. A promising direction for further research is the development of models for training future teachers to implement the democratic principles of the educational space and their testing in the practice of primary schools.*

Keywords*: democratic educational space, New Ukrainian School, child-centeredness, partnership pedagogy, inclusiveness, civic competence, student self-government, democratic values.*

References

1. Beckmann, E. (2009). Democratic governance of schools [Demokratychne vriaduvannia v shkolakh]. Kyiv: NADU. [in Ukrainian]. Retrieved from https://wergelandcentre.org/content/uploads/2020/02/Democratic-Governance-of-schools-ukrainian.pdf

2. Bibik, N. M. (2018). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: A teacher's guide]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian]. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf ISBN 978-966-178-985-1

3. Demokratyzatsiia osvitnoho prostoru: dosvid universytetiv Ukrainy [Democratization of educational space: Experience of Ukrainian universities]. (2021). *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 2(14), 5-12 [in Ukrainian]. http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/237154

4. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2023). *Inkliuziia: pokrokovo dlia pedahohiv* [Inclusion: Step by step for educators]. Kyiv [in Ukrainian]. Retrieved fromhttps://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovo.pdf

5. Kryvonos, O. (2019). Vykhovannia hromadianskykh yakostei shkolariv u novii ukrainskii shkoli [Civic education of students in the New Ukrainian School]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 7(91), 61-71 [in Ukrainian]. DOI: 10.24139/2312-5993/2019.07/061-071

5. Kuts, H. M. (2018). Demokratychni pryntsypy v osvitnomu protsesi: polityko-kulturnyi kontekst [Democratic principles in the educational process: Political and cultural context]. *Visnyk Natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho. Seriia: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia*, 2(37), 46-56 [in Ukrainian]. Retrieved from http://fil.nlu.edu.ua/article/view/133427

7. Ladychenko, T. V. (2011). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti shkolariv u navchalno-vykhovnomu protsesi [Formation of civic competence of pupils]. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

8. Living Democracy – democratic school leadership. (n.d.) [in Ukrainian]. Retrieved from https://www.living-democracy.com/uk/principals/leadership/democratic-school-leadership-as-a-whole-school-approach/key-principles-for-democratic-school-leadership-as-a-whole-school-approach/

9. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School: Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Ministry of Education and Science of Ukraine [in Ukrainian]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

10. Pavelkiv, R. (2020). Suchasni pidkhody do vyznachennia sutnosti poniattia «osvitnii prostir» [Modern approaches to defining the concept of educational space]. *Innovatyka u vykhovanni*, 2(11), 6-13 [in Ukrainian]. Retrieved from https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/263/219

11. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. K. (2024). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [Modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv: ASK [in Ukrainian]. Retrieved from https://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf

12. Pometun, O., & Remekh, T. (2019). Otsiniuvannia uchniv z hromadianskoi osvity v konteksti kompetentnisnoho pidkhodu [Assessment of students in civic education in the context of a competency-based approach]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi Zhurnal*, (1), 86-97 [in Ukrainian]. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-86-97

13. Prohrama «Demokratychna shkola: osvita dlia demokratychnoi stiikosti» [Democratic School Program: Education for democratic resilience]. (n.d.) [in Ukrainian]. Retrieved from https://www.schools-for-democracy.org/about-program/pro-prohramu

14. Savchenko, O. Ya. (2011). *Dydaktyka pochatkovoi shkoly* [Didactics of primary school]. Kyiv: ASK. [in Ukrainian].

15. Filonenko, O. S., & Hordiienko, T. V. (2021). Urakhuvannia indyvidualnykh osoblyvostei uchniv z osoblyvymy

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

osvitnimy potrebamy v osvitnomu protsesi pochatkovoi shkoly [Considering individual characteristics of students with special educational needs in primary school]. In A. V. Sushchenko (Ed.), *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli* (Vol. 77, Issue 2, pp. 54-58). Zaporizhzhia: KPU [in Ukrainian]. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.10

16. Bilousova, N., Hordiienko, T., Demchenko, N., Filonenko, O., & Bobro, A. (2020). The organisation of educational space in the New Ukrainian School. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 8(3), 270-279 [in English]. DOI: https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.2

17. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. [in English]. Retrieved from https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/blackwiliam_1998.pdf

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 6.02.2026 р.
Прийнято редакцією 6.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

УДК 378.147:613.9:373.2
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-88-96

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мардарова Ірина Костянтинівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
e-mail: mardarova.ik@pdpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-8899-2830

Гуданич Наталія Миколаївна
доктор філософії, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
e-mail: hudanych.NM@pdpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-2421-8955

У статті досліджено проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Обґрунтовано сутність і структуру підготовленості майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Проведено кількісний аналіз результатів, а також здійснено якісну інтерпретацію отриманих даних щодо проблем підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, що дає змогу виділити ключові напрями вдосконалення освітнього процесу. Результати дослідження підтверджують необхідність інтеграції сучасних здоров'язбережувальних технологій в освітні програми, посилення практико-орієнтованого компонента підготовки та формування цілісного уявлення про здоров'я дитини в майбутніх вихователів.

Ключові слова: *підготовка майбутніх вихователів, здоров'язбережувальна компетентність, діти дошкільного віку, педагогічна освіта, здоров'язбережувальні технології, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. У сучасних соціокультурних та освітніх реаліях, коли питання збереження і зміцнення здоров'я нації набуває статусу стратегічного пріоритету державної політики, проблема формування культури здоров'я особистості з раннього дитинства постає як надзвичайно актуальна. Дошкільний вік визначається науковцями як сенситивний період, упродовж якого відбувається інтенсивне становлення базових фізіологічних і психічних функцій, формуються перші соціальні установки та моделі поведінки, що зумовлює необхідність цілеспрямованого виховання основ здорового способу життя саме на цьому етапі розвитку. Саме в цей період закладаються фундаментальні уявлення про значущість здоров'я, виробляються первинні гігієнічні навички та формуються ціннісні орієнтації, які згодом визначатимуть життєві стратегії дитини [4, с. 586–597].

Відповідно до положень концепції сталого розвитку, Закону України «Про освіту» та Базового компоненту дошкільної освіти, завдання із забезпечення гармонійного фізичного, психічного та соціального розвитку дитини, а також створення умов для збереження і зміцнення її здоров'я визнаються одним з ключових орієнтирів державної освітньої політики, що зумовлює підвищені вимоги до змісту та якості підготовки педагогічних кадрів, адже саме вихователь виступає провідним суб'єктом реалізації здоров'язбережувальної стратегії в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти [5, с. 121–133]. Роль вихователя в цьому процесі є багатогранною: він постає не лише як організатор освітнього процесу, а і як наставник, фасилітатор, консультант для батьків та, що особливо важливо, як особистісний приклад для дітей. Демонстрація педагогом власної культури здоров'я, дотримання ним норм здорового способу життя та створення сприятливого психоемоційного клімату в групі значною мірою визначають ефективність виховання здоров'язбережувальної

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

поведінки у вихованців. З огляду на це якість професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до реалізації цих завдань набуває статусу вирішального чинника [5, с. 121–133].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх педагогічних працівників до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку привертає значну увагу вітчизняних і зарубіжних науковців у контексті сучасних освітніх трансформацій. В Україні дослідження, присвячені здоров'язбереженню в дошкільній освіті, розглядають здоров'я як інтегральну категорію, що включає фізичні, психічні та соціальні складники розвитку дитини (Т. К. Андрющенко, О. А. Гнізділова, Ю. В. Денисяк, О. Є Халло та ін.). Також підкреслюється важливість формування в майбутніх вихователів умінь і навичок, спрямованих на реалізацію цілісного підходу до збереження та зміцнення здоров'я дітей у навчально-виховному процесі.

Проблема підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку вивчалася вітчизняними науковцями як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Дослідження Т. К. Андрющенко розкриває сутність і структуру здоров'язбережувальної компетентності дошкільників, а також методичні підходи до її формування в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, що дє змогу визначити ключові компоненти і критерії цієї компетентності в контексті педагогічної діяльності [1]. У монографії підкреслено, що формування здоров'язбережувальної компетентності має бути інтегроване в усі види діяльності дитини, а професійна підготовка вихователів повинна забезпечувати відповідні знання та вміння для реалізації таких інтегрованих завдань.

Питання професійної підготовки майбутніх вихователів розглядала О. А. Гнізділова, яка в своїй статті досліджує структурно-логічні та змістові аспекти формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку через підготовку педагогів [2, с. 231–237]. Авторка звертає увагу на необхідність удосконалення змісту освітніх програм у вищих педагогічних закладах і пропонує конкретні шляхи інтеграції здоров'язбережувальних технологій у підготовку майбутніх вихователів, що сприятимуть підвищенню якості дошкільної освіти.

У статті Ю. В. Денисяк розкривається сутність та функціональні складники здоров'язбережувальної компетентності дошкільників як результат взаємодії освітніх умов та педагогічної діяльності [3, с. 10–16]. Дослідниця підкреслює, що здоров'язбережувальна компетентність не може бути зведена до сукупності окремих знань про здоров'я; вона повинна включати практичні навички, ціннісні орієнтації та здатність застосовувати здоров'язбережувальні стратегії в реальних освітніх ситуаціях.

О. Є. Халло у своєму дослідженні акцентує увагу на проблемах формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки [7, с. 168–170]. Авторка наводить результати аналізу змісту педагогічної освіти, виявляючи слабкі місця в підготовці майбутніх вихователів, зокрема недостатню інтеграцію здоров'язбережувальних компонентів у фахові дисципліни та відсутність системної практичної складової. Отже, аналіз вітчизняних джерел засвідчує наявність чітко окресленого наукового поля щодо здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку та підготовки фахівців, які повинні цю компетентність формувати. Суперечливими для досліджень є положення про необхідність інтегрованого підходу до освіти дітей і підготовки вихователів, а також про пріоритет практико-орієнтованої підготовки в системі педагогічної освіти.

Зарубіжні дослідження також підтверджують значущість підготовки педагогів до забезпечення здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. У роботах зарубіжних авторів (H. L. Chen, W. H. Huang, C. H. Liu, X. Zhuang, Y. Jia, T. Cui, G. Meng) наголошується, що сучасна педагогічна освіта має не лише передавати теоретичні знання про здоров'я, а й формувати в майбутніх вихователів практичні навички створення безпечного фізичного середовища, організації рухової активності, підтримки психоемоційного благополуччя дітей та інтеграції здоров'язбережувальних технологій у повсякденну педагогічну діяльність. Дослідники підкреслюють, що комплексний підхід до здоров'язбереження, який включає фізичні, соціальні й емоційні аспекти, сприяє підвищенню якості дошкільної освіти та оптимальному розвитку дітей у ранні роки. Такий фокус у підготовці педагогів сприяє формуванню здатності майбутніх вихователів адаптувати освітній процес до сучасних вимог щодо безпеки, профілактики захворювань і всебічного розвитку дитини.

Аналіз літературних джерел також виявив, що у вітчизняній науковій спільноті недостатньо розроблені узагальнені методичні підходи до оцінювання рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності як у здобувачів, так і в вихователів-практиків. Незважаючи на наявні теоретичні праці, відсутність єдиної моделі підготовки майбутніх вихователів, що ґрунтується на цілісному здоров'язбережувальному підході, ускладнює вирішення актуальних педагогічних завдань. Отже, попередні наукові здобутки створюють вагому основу для подальшого дослідження проблеми, проте вимагають системного поєднання теоретичних і практичних підходів, що зумовлює необхідність емпіричного дослідження, спрямованого на діагностику рівня сформованості компетентності майбутніх вихователів та

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

уточнення педагогічних умов її ефективного формування.

Формулювання мети статті. Мета статті – обґрунтувати особливості та проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Завдання: уточнити сутність поняття «здоров'язбережувальна компетентність дітей дошкільного віку»; «підготовленість майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку»; визначити структуру підготовленості майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку; проаналізувати стан підготовки майбутніх вихователів; представити результати анкетування здобувачів і викладачів; визначити напрями вдосконалення професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У науковому дискурсі (Т. К. Андрющенко, Ю. В. Денисяк, С. М. Кондратюк, Г. О. Корінна, А. П. Кошель, Л. І. Лавріненко, О. О. Максимова та ін.) здоров'язбережувальна компетентність дітей дошкільного віку – це інтегративна характеристика особистості дитини, що виявляється у сформованості елементарних знань про здоров'я та безпеку життєдіяльності, у здатності застосовувати базові гігієнічні навички, дотримуватися режиму дня, правил рухової активності та харчування, а також у позитивному ставленні до власного здоров'я та усвідомленні його цінності.

Результати здійсненого аналізу дозволяють стверджувати, що здоров'язбережувальна компетентність дітей дошкільного віку охоплює: початкові уявлення про здоровий спосіб життя, правила особистої гігієни, безпечну поведінку; уміння виконувати доступні дитині здоров'язбережувальні дії (миття рук, правильне харчування, активні ігри, дотримання режиму); інтерес до збереження здоров'я, наслідування позитивних зразків поведінки дорослих, сформоване емоційно-позитивне ставлення до здорового способу життя. Здоров'язбережувальна компетентність дітей дошкільного віку визначає їхню готовність свідомо та відповідально діяти в напрямі збереження і зміцнення власного здоров'я в межах вікових можливостей.

Відтак, можна впевнено стверджувати, що метою сучасної професійної підготовки майбутніх вихователів є не лише засвоєння ними теоретичних знань про основи валеології, гігієни та безпеки життєдіяльності, а й формування особистісної підготовленості до їх практичного застосування в освітньому процесі, що передбачає розвиток педагогічної майстерності, інноваційного мислення та високого рівня особистої культури здоров'я, що забезпечить створення цілісної системи професійної діяльності вихователя, спрямованої на розвиток здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку як важливої складової їхнього майбутнього успішного життєвого шляху [4, с. 586–597].

Автори (Н. А. Башавець, Р. В. Бедрань, В.І. Бобрицька В. Г. Бутенко, Н. М. Вінарчук, О. А. Гнізділова Н. Н. Завидівська, С. Р. Замрозевич-Шадріна О. М. Іонова, В. В. Нестеренко, Л. М. Рибалко та ін.) переконливо доводять, що підготовленість майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку – це інтегрована, багатокомпонентна характеристика особистості, що є результатом цілеспрямованого освітнього процесу в закладі вищої або фахової передвищої освіти та виражається у сформованості системи професійно-педагогічних знань, практичних умінь, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, необхідних для ефективного планування, організації та реалізації здоров'язбережувальної діяльності з дітьми дошкільного віку.

Структура підготовленості майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку є багатокомпонентною системою, яка забезпечує цілісність і результативність професійної діяльності педагога. Вона включає мотиваційно-ціннісний, змістово-когнітивний, діяльнісно-практичний та рефлексивно-творчий компоненти, що перебувають у взаємозв'язку та взаємозумовленості.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає усвідомлення соціальної та професійної значущості здоров'язбережувальної діяльності, а також формування ціннісної позиції, що визначає пріоритетність здоров'я дитини як основної умови її гармонійного фізичного, психічного та соціального розвитку. В освітньому процесі це проявляється в розвитку в студентів стійкої внутрішньої мотивації до дотримання норм здорового способу життя, усвідомленої потреби у власному самовдосконаленні та систематичному підвищенні рівня професійної компетентності у сфері здоров'язбереження. Ключовим аспектом компонента є формування підготовленості майбутніх педагогів не лише дбати про власне здоров'я, а й активно впливати на здоров'язбережувальну культуру дітей та їхніх родин через організацію відповідних освітніх та профілактичних заходів, що включає пропагування принципів раціонального харчування, режиму дня, фізичної активності, психоемоційної гігієни та безпечної поведінки, а також формування в дітей позитивного ставлення до власного здоров'я як ключової життєвої цінності. Реалізація передбачає здатність майбутніх педагогів до рефлексії власних життєвих цінностей, оцінки соціального та морального значення здоров'язбережувальної діяльності, інтеграції її в повсякденну практику та професійну діяльність. Вона сприяє розвитку професійної самосвідомості та усвідомленню ролі вихователя як моделі для дітей у формуванні стійких звичок здорового способу життя, що, у свою чергу, забезпечує соціально значущий вплив

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

на розвиток гармонійної особистості та формування цілісної системи цінностей у майбутніх поколінь.

Змістово-когнітивний компонент охоплює комплекс фундаментальних знань, що включає основи валеології, вікової фізіології, гігієни, анатомії та психології здоров'я дітей дошкільного віку. Змістово-когнітивний компонент передбачає глибоке усвідомлення майбутніми педагогами сутності, структури та критеріїв здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Не менш важливою складовою означеного компонента є оволодіння сучасними здоров'язбережувальними технологіями, методами та формами роботи, що спрямовані на підтримку фізичного, психічного та соціального благополуччя дітей. До таких технологій належать інтегровані ігрові та рухові заняття, дидактичні вправи на розвиток дрібної моторики, релаксаційні та дихальні практики, а також використання цифрових платформ для моделювання педагогічних ситуацій та контролю за дотриманням здоров'язбережувальних норм. Критичне мислення та здатність до аналізу педагогічних ситуацій виступають ключовими показниками змістово-когнітивного компоненту. Майбутній вихователь повинен не лише засвоювати знання, а й уміти відбирати оптимальні педагогічні засоби для формування культури здоров'я в дітей, оцінювати ефективність обраних методів та коригувати їх відповідно до індивідуальних потреб та особливостей розвитку кожної дитини. Такий підхід забезпечує системність знань, сприяє професійному самовдосконаленню та формуванню компетентностей, необхідних для організації безпечного та здоров'язбережувального освітнього середовища.

Діяльнісно-практичний компонент відображає підготовленість до активної реалізації здоров'язбережувальної функції в професійній діяльності. Діяльнісно-практичний компонент охоплює формування вмінь проєктувати, моделювати та організовувати здоров'язбережувальний освітній простір, що забезпечує комплексний вплив на фізичний, психічний та соціальний розвиток дітей. У межах компонента особлива увага приділяється інтеграції рухової, оздоровчої, профілактичної та просвітницької діяльності в щоденний освітній процес. Наприклад, студенти вчаться планувати заняття з ранкової гімнастики, організовувати рухливі ігри на свіжому повітрі, проводити бесіди з дітьми щодо гігієни та безпечної поведінки, а також розробляти проєкти профілактичних заходів, як-от тижні здоров'я або тематичні освітні квести. Не менш важливими є практичні навички діагностики рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності дітей, що передбачає вміння використовувати різноманітні методики спостереження, тестування, аналізу результатів та корекції освітніх впливів відповідно до вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини. Крім того, компонент включає здатність налагоджувати конструктивну взаємодію з батьками та колегами, що забезпечує єдність педагогічних впливів і сприяє формуванню цілісної системи здоров'язбережувальних практик у закладі дошкільної освіти. Усе це забезпечує не лише формування професійної майстерності, а й підготовку вихователя як компетентного координатора здоров'язбережувальної діяльності, здатного ефективно поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, адаптуючи освітній процес до потреб дітей та умов конкретного закладу.

Рефлексивно-творчий компонент характеризує вищий рівень їхньої професійної компетентності та готовності до самостійної педагогічної діяльності. Рефлексивно-творчий компонент проявляється в здатності до системного самоаналізу та критичної самооцінки ефективності власної здоров'язбережувальної діяльності, що включає оцінку результатів впроваджених освітніх заходів, відстеження рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності дітей та визначення напрямів корекції професійних дій. Важливою складовою компонента є вміння виявляти недоліки та знаходити ефективні шляхи їх подолання, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу та адаптації педагогічних стратегій до індивідуальних потреб дітей. Прагнення до творчого використання набутих знань проявляється в здатності генерувати нові методики, розробляти нестандартні вправи та проєкти, адаптовані до специфіки конкретного закладу дошкільної освіти. Наприклад, студент може створювати інтерактивні тематичні заняття, комбінуючи фізичні вправи з елементами казкотерапії або музично-ритмічними іграми, що одночасно розвивають рухові, когнітивні та емоційні навички дітей. Ключовим аспектом компонента є також здатність прогнозувати результати власної діяльності та оцінювати можливі наслідки педагогічних рішень для фізичного та психоемоційного стану дітей. Такий підхід формує готовність до постійного професійного самовдосконалення, стимулює інноваційність у педагогічній діяльності та сприяє розвитку особистісної та професійної самосвідомості вихователя як моделі здоров'язбережувальної культури для дітей дошкільного віку.

Зазначені компоненти (мотиваційно-ціннісний, змістово-когнітивний, діяльнісно-практичний та рефлексивно-творчий) у своїй єдності забезпечують цілісну підготовленість майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Зазначені компоненти визначають не лише професійну спроможність педагога ефективно реалізовувати освітні завдання, а й рівень його особистої культури здоров'я, що є вирішальним чинником для успішного виховання ціннісного ставлення до здоров'я в підростаючого покоління.

Відтак, можна впевнено стверджувати, що підготовленість майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку – це не просто сума знань, а інтегрована

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

готовність майбутнього фахівця до реалізації здоров'язбережувальної функції у своїй майбутній професійній діяльності як цілісного, системного процесу, спрямованого на формування в дошкільнят стійких навичок здорового способу життя. Підготовленість майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку це динамічний стан, що є передумовою успішного формування відповідної компетентності в дітей.

З метою виявлення проблем підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку було проведено анкетування здобувачів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Результати анкетування засвідчили, що лише 28,1% респондентів зазначили, що мають чітке уявлення про сутність здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Водночас 46,4 % опитаних охарактеризували своє розуміння цього поняття як загальне, а 25,5 % вказали на труднощі в його поясненні. Аналіз відповідей щодо складників здоров'язбережувальної компетентності показав, що більшість здобувачів виокремлюють фізичний складник (82,5%) та психоемоційний (61,7%). Значно менше респондентів звернули увагу на соціальний (34,9%) та духовно-моральний (19,3%) аспекти, що засвідчує фрагментарність уявлень про комплексний характер цього феномену.

Самооцінка рівня підготовленості до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей показала, що 52,1% опитаних оцінили його як середній (3 бали), 31,5% – як низький (1–2 бали), і лише 16,4% вважають свій рівень достатнім або високим (4–5 балів).

Щодо знань, яких бракує майбутнім вихователям, респонденти найчастіше відзначали: знання здоров'язбережувальних технологій – 68,9%; психічне та емоційне здоров'я дітей – 57,2%; профілактику захворювань у дошкільному віці – 49,8%. У блоці практичних умінь найбільші труднощі викликають: застосування здоров'язбережувальних технологій – 63,3%; створення здоров'язбережувального освітнього середовища – 58,7%; організація рухової активності дітей – 41,5%.

Аналіз проблем професійної підготовки засвідчив, що домінуючими чинниками є переважання теоретичної підготовки над практичною (72,7%) та недостатня кількість практичних занять (65,5%). Крім того, 48,4% респондентів вказали на застарілий зміст окремих навчальних дисциплін, а 44,3% – на обмежені можливості педагогічної практики.

Якісний аналіз отриманих даних дає підстави стверджувати, що підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку має переважно декларативний характер. Здобувачі освіти володіють загальними теоретичними уявленнями, однак відчувають труднощі в практичній реалізації здоров'язбережувальної діяльності в умовах закладу дошкільної освіти. Фрагментарне розуміння структури здоров'язбережувальної компетентності засвідчив недостатню інтеграцію фізичного, психоемоційного, соціального та духовно-морального складників у процесі професійної підготовки. Особливо показовим є недооцінювання соціального та емоційного аспектів здоров'я дитини, що має важливе значення в умовах сучасних суспільних викликів.

Відповіді респондентів також підтверджують наявність суперечності між потребою закладів дошкільної освіти у фахівцях, здатних реалізовувати здоров'язбережувальні технології, та недостатнім рівнем практичної підготовленості майбутніх вихователів до такої діяльності, що зумовлює необхідність оновлення змісту фахових дисциплін, посилення практико-орієнтованого компонента навчання та впровадження інноваційних форм і методів підготовки. Результати анкетування підтверджують актуальність проблеми та доцільність цілеспрямованого вдосконалення системи підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку.

З метою виявлення проблем підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку було проведено анкетування викладачів закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта».

Аналіз відповідей викладачів щодо рівня усвідомлення здобувачами сутності здоров'язбережувальної компетентності засвідчив, що 12,5% респондентів оцінили його як високий, 37,5% – як достатній, 34,4% – як середній, тоді як 15,6% викладачів визначили його як низький. Оцінюючи загальний рівень готовності майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, 9,4% викладачів зазначили високий рівень, 31,3% – достатній, 40,6% – середній, а 18,7% – низький. Аналіз відповідей щодо складників здоров'язбережувальної компетентності, які є найменш сформованими в здобувачів, показав, що найбільші труднощі викликає психоемоційний складник (59,4%) та соціальний складник (46,9%). Менш проблемними, на думку викладачів, є фізичний складник (28,1%), тоді як духовно-моральний аспект був відзначений 21,9% респондентів.

Серед знань, які потребують найбільшого посилення в процесі професійної підготовки, викладачі виокремили: знання сучасних здоров'язбережувальних технологій (68,8%), особливостей психічного та

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

емоційного здоров'я дітей (62,5%), а також інтеграції здоров'язбережувального змісту в освітній процес закладу дошкільної освіти (50,0%). Щодо практичних умінь, викладачі найчастіше вказували на недостатню сформованість умінь застосування здоров'язбережувальних технологій (65,6%), створення здоров'язбережувального освітнього середовища (59,4%) та організації рухової активності дітей (43,8%). Основними проблемами системи підготовки майбутніх вихователів викладачі визначили недостатню практичну спрямованість навчання (71,9 %), фрагментарність змісту здоров'язбережувальної підготовки (56,3 %) та обмежені можливості педагогічної практики (48,4 %).

Якісний аналіз результатів анкетування дає підстави стверджувати, що, на думку викладачів, підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку має переважно недостатньо системний та практико-орієнтований характер. Незважаючи на наявність відповідного теоретичного підґрунтя, сформованість практичних умінь здобувачів не відповідає сучасним вимогам дошкільної освіти. Особливої уваги потребує недостатній рівень сформованості психоемоційного та соціального складників здоров'язбережувальної компетентності, що засвідчує обмежене розуміння здобувачами цілісної природи здоров'я дитини дошкільного віку. Це підтверджує необхідність міждисциплінарної інтеграції змісту фахових, психолого-педагогічних і валеологічних дисциплін.

Викладачі також акцентують на наявності суперечності між потребою закладів дошкільної освіти у фахівцях, здатних ефективно реалізовувати здоров'язбережувальні технології, та реальним рівнем практичної підготовленості випускників. У зв'язку з цим актуалізується потреба оновлення освітніх програм, розширення практичного компонента професійної підготовки та впровадження інноваційних форм навчання. Отже, результати анкетування викладачів підтверджують актуальність проблеми та обґрунтовують доцільність цілеспрямованого вдосконалення системи підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку.

Аналіз сучасних наукових досліджень [1–7] засвідчує суттєве зміщення акцентів у підготовці педагогічних кадрів: від традиційного репродуктивного, теоретично орієнтованого навчання до практико-орієнтованих, інтерактивних та інноваційних підходів. Означена трансформація зумовлена потребами сучасного освітнього середовища, яке вимагає від педагогів не лише наявності теоретичних знань, а й уміння ефективно застосовувати їх у реальних умовах освітньої практики, що робить підготовку фахівців більш комплексною та цілісною. Саме в цьому контексті особливого значення набуває праксіологічний підхід, який дає змогу інтегрувати знання та практичні уміння через активну діяльність студентів і моделювання професійних ситуацій [6, с. 157–163].

Праксіологічний підхід у підготовці майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку ґрунтується на положенні, що діяльність є основною формою розвитку та пізнання особистості. Він передбачає поєднання теоретичних знань і практичних умінь через моделювання педагогічних ситуацій та відпрацювання компетентностей у реальних чи наближених до практики умовах. Особливістю застосування цього підходу є інтеграція знань про здоров'я, методів організації фізичної активності та психоемоційного розвитку дітей з формуванням умінь створювати безпечне фізичне середовище та впроваджувати здоров'язбережувальні технології в повсякденну педагогічну практику [6, с. 157–163].

Проте в підготовці майбутніх вихователів існують певні проблеми. До них належать недостатня інтеграція практичних завдань у навчальні програми, обмежений доступ до сучасних здоров'язбережувальних технологій у навчальних закладах, а також низький рівень компетентності викладачів у сфері здоров'язбереження. Для подолання означених проблем ефективними є різні форми практичної підготовки: моделювання освітньої діяльності, коли студенти проводять заняття з елементами фізичної активності та вправами для психоемоційної підтримки дітей; проєктна діяльність, наприклад, організація «Тижня здоров'я» в закладі дошкільної освіти з інтеграцією рухових, харчових та психологічних практик; рольові ігри та тренінги для відпрацювання стратегій поведінки у складних педагогічних ситуаціях; а також використання цифрових технологій для планування та моніторингу здоров'язбережувальної діяльності. Отже, праксіологічний підхід забезпечує комплексну підготовку майбутніх вихователів, поєднуючи знання, практичні навички та ціннісні орієнтації щодо здоров'я, і сприяє формуванню здатності системно підтримувати фізичне, психоемоційне та соціальне благополуччя дітей дошкільного віку [6, с. 157–163].

Особливу значущість у цьому контексті набуває інтеграція валеологічного компоненту в зміст освітніх програм педагогічних спеціальностей, що передбачає не ізольоване вивчення дисципліни «Валеологія», а органічне включення її принципів у структуру інших навчальних дисциплін. Наприклад, під час вивчення педагогіки та психології студенти аналізують методики формування в дітей правильних режимів дня, організації фізичної активності та емоційного благополуччя, а на заняттях з методики розвитку мовлення або образотворчого мистецтва відпрацьовують вправи, що водночас стимулюють рухову активність та координацію дітей. Використання інтерактивних вправ, таких як «рухливі історії» або «сенсорні квести», дає змогу студентам

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

створювати навчальні ситуації, де розвиток фізичних та когнітивних навичок відбувається одночасно, забезпечуючи цілісне розуміння здоров'язбережувальної діяльності [4, с. 586–597].

Ефективність підготовки педагогів значною мірою забезпечується поєднанням теоретичної та практичної підготовки, що реалізується через виробничі (педагогічні) практики, майстер-класи, тренінги та симуляційні заняття. Наприклад, під час виробничої (педагогічної) практики в закладі дошкільної освіти студенти організовують ранкову гімнастику, інтерактивні навчальні ігри на розвиток моторики та групові заняття з профілактики стресу. В університетських умовах вони можуть моделювати педагогічні ситуації за допомогою цифрових симуляцій, таких як віртуальні класи або тренажери для планування оздоровчих занять, що дає змогу оцінювати ефективність власних дій і отримувати зворотний зв'язок від викладачів та наставників. Такий підхід забезпечує розвиток практичних умінь, соціальних компетенцій та готовності до взаємодії з дітьми, колегами та батьками [5, с. 121–133].

Сучасна педагогічна практика неможлива без застосування інноваційних методів і технологій навчання. Наприклад, студенти використовують вебквести для вивчення правил здорового харчування, створюють інтерактивні презентації та відеоуроки з фізичної активності, аналізують кейси з реальних освітніх ситуацій через цифрові платформи, що дозволяє прогнозувати наслідки педагогічних рішень. Інтерактивні вправи, такі як «віртуальні тренування» або «мініпроєкти здоров'я», сприяють розвитку критичного мислення, навичок самостійного прийняття рішень у нестандартних ситуаціях та здатності оцінювати ризики для здоров'я дітей.

У цьому аспекті варто взяти до уваги, що не менш вагомим напрямом підготовки є система наставництва та менторства, яка передбачає тісну співпрацю студентів із досвідченими педагогами-практиками. Наприклад, під час виробничої (педагогічної) практики в закладах дошкільної освіти керівник практики або наставник демонструє, як організувати ігрові заняття з фізичного розвитку, проводити профілактичні бесіди про гігієну та безпеку, а студент поступово бере на себе відповідальність за планування і проведення цих заходів. Наставники та керівники практики також можуть проводити спільні онлайн-сесії з аналізу практичних кейсів та обговорення цифрових вправ, що дає змогу студентам отримувати безпосередній досвід у застосуванні інноваційних технологій у реальних умовах. Така взаємодія сприяє адаптації до професійного середовища та прискорює формування практичних навичок, необхідних для організації здоров'язбережувальної роботи в закладах дошкільної освіти [5, с. 121–133].

Здійснене дослідження дає підстави стверджувати, що сучасна підготовка педагогічних кадрів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку ґрунтується на комплексному та системному поєднанні кількох ключових складових: теоретичної бази, практичної діяльності, інноваційних педагогічних методик і технологій, а також наставницької підтримки з боку досвідчених фахівців. Теоретична складова забезпечує студентів фундаментальними знаннями з валеології, психології здоров'я, вікової фізіології та методик організації освітнього процесу, формує розуміння сутності та структури здоров'язбережувальної компетентності. Практична діяльність реалізується через педагогічні практики, майстер-класи, тренінги та моделювання освітніх ситуацій, що дозволяє студентам апробувати набуті знання в безпечному, контрольованому середовищі та виробити необхідні професійні навички.

Можна з упевненістю сказати, що інноваційні методики навчання, серед яких проєктна діяльність, кейс-стаді, інтерактивні симуляції, вебквести та цифрові освітні платформи, сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, здатності до самостійного прийняття рішень у нестандартних педагогічних ситуаціях та адаптації знань до конкретних умов освітнього процесу. Наставництво і менторство з боку досвідчених педагогів-практиків забезпечують передачу цінного професійного досвіду, формування моделей ефективної здоров'язбережувальної діяльності та сприяють швидшій адаптації студентів до реальних умов професійної практики [4, с. 586–597].

Є впевненість у тому, що такий інтегрований підхід забезпечує високий рівень підготовленості майбутніх вихователів, формує в них мотиваційно-ціннісну готовність до систематичного впровадження здоров'язбережувальних технологій, здатність планувати та реалізовувати освітні заходи, спрямовані на розвиток здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Водночас він створює умови для розвитку професійної майстерності, педагогічного мислення та інноваційної активності, що є визначальними чинниками ефективності освітнього процесу та збереження здоров'я майбутніх поколінь.

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напряму). Результати здійсненого дослідження дають змогу зробити висновок, що підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку є стратегічним завданням сучасної вищої та фахової передвищої педагогічної освіти. Означена компетентність, будучи інтегрованою характеристикою професійної майстерності, поєднує знання, уміння, цінності та особистісні якості, необхідні для створення ефективного здоров'язбережувального освітнього середовища. Найбільш перспективним є комплексний підхід до підготовки, що інтегрує теоретичний, практичний, інноваційний компоненти та інститут наставництва.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на розробку конкретних авторських методик і комплексних програм підготовки майбутніх вихователів, що передбачають активне використання цифрових інструментів, технологій змішаного навчання та створення креативного середовища для професійного становлення педагога-валеолога.

Список використаної літератури

1. Андрющенко Т. К. Здоров'язбережувальна компетентність дошкільників: сутність, методика формування : монографія. Умань: АЛМІ, 2018. 197 с.

2. Гнізділова О. А. Професійна підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 231–237.

3. Денисяк Ю. В. Сутність та зміст здоров'язбережувальної компетенції дошкільників. *Педагогічний альманах*. 2021. № 50. С. 10–16. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi50.294.

4. Листопад О. А., Мардарова І. К. Здоров'язбереження в освітньому процесі закладу освіти: цифровий та інноваційний вимір. *Перспективи та інновації науки. Серія: Психологія. Педагогіка. Медицина*. 2025. № 7 (53). С. 586–597. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-586-597.

5. Листопад О. А., Мардарова І. К., Гуданич Н. М. Підготовка студентів до валеолого-педагогічної діяльності в умовах ЗДО: теоретичний і практичний аспекти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2023. Вип. 64. С. 121–133. DOI: https://doi.org/10.31909/26168812.2023-(64)-14.

6. Листопад О., Мардарова І. Праксіологічний підхід у розвитку професійної компетентності педагогів: теоретичні засади та освітні практики. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2025. № 2 (9). С. 157–163. DOI: https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-18.

7. Халло О. Є. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2014. Вип. 1.45 (106). С. 168–170.

PREPARING FUTURE TEACHERS TO DEVELOP HEALTH-PROMOTING COMPETENCIES IN PRESCHOOL CHILDREN

Mardarova Iryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
Hudanych Nataliia
PhD, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

Introduction. *In today's socio-cultural and educational realities, when the issue of preserving and strengthening the health of the nation is becoming a strategic priority of state policy, the problem of forming a culture of personal health from early childhood is extremely relevant. The task of ensuring the harmonious physical, mental, and social development of children, as well as creating conditions for preserving and strengthening their health, is recognized as one of the key guidelines of state educational policy, which leads to increased requirements for the content and quality of teacher training, since it is the educator who is the leading subject in the implementation of health-saving strategies in the educational environment of preschool institutions.*

Purpose. *The purpose of the article is to substantiate the peculiarities and problems of training future educators to develop health-saving competencies in preschool children.*

Methods. *The study used a set of methods that ensured the identification of features of training future educators to develop health-saving competence in preschool children. These included: analysis of scientific literature and regulatory documents to determine the theoretical foundations of health-saving competence; questionnaires and surveys of students and teachers to quantitatively determine the level of preparedness and identify problems in the educational process; observation – to assess students' practical skills in modeling pedagogical situations; expert assessment and interviews – for qualitative interpretation of the data obtained and identification of key areas for improvement in training; statistical data processing method – for quantitative analysis of the survey results and formation of conclusions regarding the level of competence.*

Results. *The problems of training future educators to develop health-saving competencies in preschool children, which is a pressing task of modern pedagogical education in the context of the development of interactive and practice-oriented teaching technologies, have been studied. The essence and structure of the preparedness of future educators to develop health-saving competencies in preschool children, which includes a set of knowledge about physical, psycho-emotional, and social health, skills to create a safe and supportive educational environment, as well as formed value orientations regarding children's health, are substantiated. As part of the study, a quantitative analysis of the results of the questionnaire and observations was conducted, which made it possible to determine the level of preparedness of students, and a qualitative interpretation of the data obtained regarding the problems of*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

training future educators was carried out. The analysis showed that a significant proportion of students need additional practical training and greater integration of health-saving technologies into the educational process, as well as the development of competencies in psycho-emotional support for children and the organization of an active lifestyle in preschool institutions. The results of the study confirm that effective training of future educators should combine theoretical training with practical activities aimed at developing comprehensive health-saving competencies in preschool children, which ensures a high level of professional readiness of students to implement modern educational standards and create a favorable environment for the comprehensive development and preservation of children's health.

Originality. *The results obtained allow us to outline the key areas for improving the educational process. First, it is necessary to strengthen the practice-oriented component of training, which involves systematic modeling of pedagogical situations, active participation of students in project activities, as well as role-playing games and training sessions to develop professional competencies. Second, it is important to integrate modern health-saving technologies into educational programs, which will contribute to the formation of a holistic view of child health and well-being in future educators. Thirdly, competencies should be developed in organizing a safe physical environment and effective interaction with children in various educational situations, which will ensure a comprehensive approach to supporting the physical, psycho-emotional, and social health of preschool children.*

Conclusion. *The results of the study allow us to conclude that preparing future educators to develop health-saving competencies in preschool children is a strategic task of modern higher and pre-higher professional pedagogical education. This competence, being an integrated characteristic of professional mastery, combines the knowledge, skills, values, and personal qualities necessary to create an effective health-saving educational environment. The most promising approach is a comprehensive approach to training that integrates theoretical, practical, and innovative components and the institution of mentoring.*

Keywords: *training of future educators, health-saving competence, preschool children, pedagogical education, health-saving technologies, professional training.*

References

1. Andriushchenko, T. K. (2018). *Zdorovia zberezhuvalna kompetentnist' doshkil'nykiv: sutnist', metodyka formuvannia* [Health-preserving competence of preschoolers: essence and methodology]. Uman: ALMI. [in Ukrainian]
2. Hnizdilova, O. A. (2014). *Profesional'na pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia zdorovia zberezhuval'noi kompetentnosti u ditei doshkil'noho viku* [Professional training of future educators for formation of health-preserving competence in preschool children]. *Zbirnyk naukovykh prats' Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 65, 231–237. [in Ukrainian]
3. Denysiak, Y. V. (2021). *Sutnist' ta zmist zdorovia zberezhuval'noi kompetentnosti doshkil'nykiv* [Essence and content of health-preserving competence of preschoolers]. *Pedahohichnyi al'manakh*, 50, 10–16. https://doi.org/10.37915/pa.vi50.294 [in Ukrainian]
4. Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2025). *Zdorovia zberezhennia v osvimnomu protsesi zakladu osvity: tsyfrovyi ta innovatsiinyi vymir* [Health preservation in the educational process of an institution: digital and innovative dimension]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Series «Psykholohiia», Series «Pedahohika», Series «Medytsyna»)*, 7(53), 586–597. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-586-597 [in Ukrainian]
5. Lystopad, O. A., Mardarova, I. K., & Hudanych, N. M. (2023). *Pidhotovka studentiv do valeoloho-pedahohichnoi diialnosti v umovakh ZDO: teoretychnyi i praktychnyi aspekty* [Training of students for valeological-pedagogical activity in preschool institutions: theoretical and practical aspects]. *Naukovyi visnyk Izmails'koho derzhavnoho humanitarnoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats'. Pedahohichni nauky*, 64, 121–133. https://doi.org/10.31909/26168812.2023-(64)-14 [in Ukrainian]
6. Lystopad, O., & Mardarova, I. (2025). *Praksiolohichnyi pidkhid u rozvytku profesiinoi kompetentnosti pedahohiv: teoretychni zasady ta osvimni praktyky* [Praxeological approach in development of professional competence of educators: theoretical foundations and educational practices]. *Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity. Seriia: Filosofiia. Pedahohika*, 2(9), 157–163. https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-18 [in Ukrainian]
7. Khallo, O. Ye. (2014). *Formuvannia zdorovia zberezhuval'noi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv* [Formation of health-preserving competence of future educators]. *Naukovyi visnyk Mykolaivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskogo. Seriia: Pedahohichni nauky*, 1.45(106), 168–170. [in Ukrainian]

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 10.02.2026 р.
Прийнято редакцією 0.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 377.04:005.966-027.561
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-97-106

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ З КАР'ЄРИ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Гриценок Інна Антонівна
кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу виховання і професійної кар'єри
Інститут професійної освіти НАПН України
e-mail: grihenokinka@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-0317-3620

Метою статті є визначення та обґрунтування концептуальних засад професійної орієнтації та консультування з кар'єри здобувачів фахової передвищої освіти. Ці концептуальні засади розглядаються крізь призму психологічних, педагогічних та кар'єрних теорій розвитку. Мотиваційний та ціннісно-орієнтований підхід до планування кар'єри допомагають студентам приймати обґрунтовані рішення щодо кар'єри, узгоджуючи їхні здібності, інтереси та цінності з вимогами ринку праці. Сприяють успішному переходу до професійного життя. Кар'єрне консультування поєднує індивідуальні оцінки, залучення представників галузі, цифрові інструменти та навчання на робочому місці з метою підвищення працевлаштування та адаптивності. Кар'єрне консультування наголошує на використанні інструментів оцінки, цифрових технологій, стажування та програм наставництва для зміцнення здатності студентів приймати рішення, розвитку навичок та плавного входження на ринок праці. Безперервне навчання, технологічна інтеграція та індивідуальне кар'єрне консультування є необхідними для підготовки студентів до успішної роботи в динамічному професійному середовищі.

Ключові слова: *фахова передвища освіта, концептуальні засади, професійна орієнтація, консультування з кар'єрного розвитку, здобувачі фахової передвищої освіти, цифрові технології, адаптивність.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми концептуальних засад професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів фахової передвищої освіти визначається сукупністю соціальних, економічних, освітніх та психологічних чинників, які суттєво змінили умови, у яких сучасні студенти роблять професійний та кар'єрний вибір. По-перше, сучасний ринок праці характеризується нестабільністю, швидкими технологічними змінами та постійною появою нових професій поряд із зникненням або трансформацією традиційних. За таких умов професійний вибір більше не можна розуміти як єдине, остаточне рішення, прийняте на початку дорослого життя. Натомість це безперервний процес, що вимагає адаптивності, саморефлексії та готовності до навчання протягом усього життя. Ця зміна робить традиційні, орієнтовані на практику або суто інформаційні підходи до кар'єрного консультування недостатніми. Актуальність концептуальних засад полягає в необхідності науково обґрунтованих моделей, які пояснюють, як студенти формують професійні наміри, переглядають їх з часом і будують індивідуальні кар'єрні траєкторії в динамічному середовищі. По-друге, фахова передвища освіта сама по собі змінилася у своїй соціальній функції. Коледжі більше не розглядаються виключно як установи для передачі спеціалізованих знань; від них все частіше очікують підготовки випускників до успішної інтеграції в професійне життя. Це включає не тільки оволодіння академічним контентом, а й розвиток ключових компетенцій, професійної ідентичності та навичок управління кар'єрою. Без чітких концептуальних засад професійна орієнтація та кар'єрне консультування в коледжах ризикують стати фрагментарними або формальними за своєю природою, відірваними від освітнього процесу. Концептуальні засади забезпечують узгодженість між освітніми цілями, розвитком студентів та потребами ринку праці, що визначає зростаючу актуальність цієї проблеми [1; 2].

Іншим визначальним фактором є психологічна та розвиткова специфіка віку студентів. Період навчання у фаховій передвищій освіті збігається з вирішальним етапом особистого та професійного самовизначення. Студенти активно формують свою самооцінку, систему цінностей та життєві цілі, одночасно відчуваючи невизначеність, тривогу та тиск, пов'язані з майбутнім працевлаштуванням. Кар'єрне консультування, яке не має концептуальної основи, може зосереджуватися виключно на працевлаштуванні або короткострокових результатах, нехтуючи глибшими процесами формування ідентичності та мотивації [3; 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у теоретично-методологічні засади професійної кар'єри зробили такі вчені, як Н. А. Побірченко, Е. О. Помиткін, В. В. Рибалка, О. Є. Самойлов, С. В. Алексєєва, Л. О. Базиль, В. Ф. Орлов, Л. М. Єршова, Д. О. Закатнов, І. А. Гриценок, О. Д. Гуменний, Л. С. Злочевська, В. Б. Байдулін, В. В. Синявський, В. О. Семиченко, Б. О. Федоришин, Л. О. Хомич, В. Т. Лозовецької, Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, Л. М. Карамушка, А. Ю. Жуковська, О. В. Бречко, Ю. О. Павлова та інші. Сучасні технології розробки та реалізації професійної кар'єри представлені в роботах А. М. Колота, В. Г. Воронкової, О. В. Крушельницької, Д. П. Мельничука, О. С. Мороз та інших.

Сучасні підходи та практики кар'єрного консультування та профорієнтаційної роботи визначаються низкою класичних теорій: теорія професійних типів особистості в професійному середовищі (Дж. Холланд);

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

«Я-концепція» в теорії кар'єрного розвитку (Д. Сьюпер); теорія виключень та компромісів (Л. Готтфредсон); соціально-когнітивна теорія (А. Бандура).

Формулювання мети статті. Визначити та обґрунтувати концептуальні засади професійної орієнтації та консультування з кар'єри здобувачів фахової передвищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Актуальність концептуальних засад визначається необхідністю розуміти професійну орієнтацію як цілісний процес, що інтегрує особисте значення, соціальні очікування та індивідуальний потенціал. Сучасна фахова передвища освіта включає студентів з різним соціальним походженням, культурним досвідом, рівнем підготовленості та кар'єрними прагненнями. Єдиний концептуальний підхід дає змогу системам кар'єрного консультування залишатися гнучкими, але водночас ґрунтуватися на спільних принципах, забезпечуючи рівний доступ до змістовного консультування. Це робить проблему особливо актуальною в контексті соціальної справедливості та інклюзивності.

Економічні та соціальні міркування також відіграють вирішальну роль. Невідповідність кваліфікації випускників потребам ринку праці призводить до безробіття, неповної зайнятості та незадоволеності професійним життям. Ці наслідки мають негативні наслідки не тільки для окремих осіб, але й для суспільства та економіки в цілому. Концептуально обґрунтована професійна орієнтація допомагає узгодити результати освіти з соціальними та економічними потребами, що робить кар'єрне консультування стратегічно важливим елементом систем фахової передвищої освіти [5; 6; 7].

Актуальність цієї проблеми визначається науковою необхідністю систематизувати та уточнити ключові поняття, пов'язані з професійною орієнтацією та розвитком кар'єри. Непослідовні визначення та підходи заважають як дослідженням, так і практиці. Міцні концептуальні засади забезпечують теоретичну ясність, методологічну послідовність та можливість оцінювання ефективності заходів з професійної орієнтації. Така наукова строгість є необхідною для розробки стійких, заснованих на фактичних даних моделей професійної орієнтації у фаховій передвищій освіті.

Проблеми концептуальних засад професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів фахової передвищої освіти кореняться у складності перехідного етапу між середньою та фаховою передвищою освітою, а також у більш широких трансформаціях суспільства, освіти та ринку праці. На цьому етапі здобувачі освіти повинні зробити вибір, який матиме довгострокові наслідки, тоді як їхнє розуміння професій, себе та майбутніх кар'єрних шляхів часто є фрагментарним, ідеалізованим або під впливом зовнішнього тиску. Це створює проблему для систем професійної орієнтації та кар'єрного консультування [8; 9].

Одна з ключових проблем полягає в суперечності між раннім терміном вибору професії та недостатнім рівнем особистої та професійної зрілості здобувачів освіти. Концептуально професійна орієнтація давно базується на припущенні, що особистість здатна прийняти раціональне, обґрунтоване рішення щодо своєї майбутньої професії на момент вступу до закладу фахової передвищої освіти. Насправді ж багато здобувачів освіти ще перебувають у процесі формування своєї ідентичності, цінностей та інтересів. Моделі кар'єрного консультування, які не враховують розвиваючий характер професійного самовизначення, ризикують надмірно спростити процес прийняття рішень і звести його до механічного співставлення здібностей і професій. Це виявляє концептуальну розбіжність між статичними моделями професійного вибору та динамічною психологічною реальністю здобувачів освіти [10; 11].

Інша значна проблема стосується домінування зовнішньо орієнтованих критеріїв у кар'єрних рішеннях здобувачів освіти. Соціальний престиж, очікування батьків, сприйняття потенційного доходу та зображення «успішної» кар'єри в ЗМІ часто переважають особисті схильності та здібності. Концептуально це порушує питання про те, як професійна орієнтація повинна збалансувати соціальний попит та індивідуальний потенціал. Багато існуючих концептуальних моделей неадекватно вирішують цю проблему, або надаючи пріоритет потребам ринку праці за рахунок особистого значення, або наголошуючи на самовираженні без достатнього врахування реальних можливостей працевлаштування. Відсутність інтегрованого концептуального підходу призводить до надмірно прагматичних або надмірно ідеалістичних практик професійної орієнтації.

Ще однією концептуальною проблемою є обмежене і часто спотворене розуміння професій серед здобувачів освіти. Їхні знання часто базуються на стереотипах, фрагментарній інформації або непрямих спостереженнях, а не на реальному досвіді. Це ставить під сумнів традиційні концептуальні засади, які передбачають відносно чітке і стабільне уявлення про професійну діяльність як основу для вибору. Тому системи профорієнтації повинні вирішувати питання структуризації професійної орієнтації в умовах інформаційного перевантаження, швидких змін у сфері зайнятості та розмитих меж між професіями. Без вирішення цього питання профорієнтація ризикує посилити хибні уявлення, а не сприяти обґрунтованому вибору [12; 13].

Проблема безперервності між етапами освіти також має концептуальне значення. Професійна орієнтація здобувачів освіти часто ізольована як від попередньої шкільної профорієнтації, так і від

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

подальшого розвитку кар'єри у фаховій передвищій освіті. Концептуально професійна орієнтація все ще часто розглядається як одноразова подія, а не як безперервний процес. Така фрагментація підриває ефективність консультування та вказує на відсутність єдиної теоретичної моделі, яка б пов'язувала професійну орієнтацію, вибір вступу та довгостроковий розвиток кар'єри. Таким чином, здобувачі освіти залишаються без цілісної системи для розуміння того, як їхній початковий вибір може еволюціонувати та коригуватися з часом.

Іншою важливою проблемою є недостатнє врахування індивідуальних відмінностей у концептуальних моделях. Здобувачі фахової передвищої освіти значно відрізняються за когнітивними здібностями, мотивацією, соціально-економічним походженням та доступом до інформації. Концептуальні засади, що базуються на узагальнених нормах, не враховують цю різноманітність. Як результат, кар'єрне консультування може ненавмисно відтворювати соціальну нерівність, надаючи перевагу тим здобувачам освіти, які вже володіють кар'єрною обізнаністю. Це підкреслює необхідність концептуальних підходів, які чітко враховують рівність, доступність та індивідуальні життєві обставини в професійній орієнтації.

Існує методологічна та теоретична проблема, пов'язана з непослідовністю ключових понять, що використовуються в професійній орієнтації та кар'єрному консультуванні здобувачів фахової передвищої освіти. Такі терміни, як «професійна готовність», «вибір кар'єри», «професійні інтереси» та «схильність», часто використовуються без чіткого концептуального розмежування. Ця відсутність концептуальної чіткості ускладнює як дослідження, так і практичне впровадження, що ускладнює оцінку ефективності консультаційних втручань або порівняння різних підходів. Відсутність єдиних концептуальних засад відображає глибші теоретичні розбіжності щодо природи самого професійного вибору – чи варто його розуміти як психологічне, соціальне, економічне чи освітнє явище [14].

Проблеми концептуальних засад професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів фахової передвищої освіти виникають через невідповідність між теорією та реаліями розвитку, індивідуальними прагненнями та соціальними вимогами, інформаційною складністю та обмеженим досвідом, а також фрагментованими освітніми практиками. Вирішення цих проблем вимагає переосмислення професійної орієнтації як динамічного, безперервного та багатовимірного процесу, який підтримує абітурієнтів не тільки у виборі напряму навчання, але й у початку формування стійкої та значущої професійної траєкторії [15].

Ринок праці постійно розвивається в результаті технологічного прогресу, глобалізації, цифрової трансформації та соціально-політичних змін. Як наслідок, роботодавці тепер очікують від випускників не тільки спеціалізованих технічних знань, а й високого рівня адаптивності, ініціативності, відповідальності та здатності ефективно працювати в складних професійних середовищах. Для здобувачів фахової передвищої освіти, особливо тих, що мають сильну прикладну та практичну спрямованість, така ситуація створює очевидну необхідність розвитку професійної компетентності як основного результату їхньої академічної підготовки.

Очікування роботодавців все більше формуються попитом на фахівців, які можуть приступити до роботи, готові виконувати свої обов'язки та сприяти продуктивності й інноваціям без тривалого періоду адаптації. Це покладає на заклади фахової передвищої освіти підвищену відповідальність за підтримку студентів у впевненому переході від навчання до працевлаштування, підготовку їх до невизначеності та мінливості, що характеризують сучасне професійне життя. Як результат, кар'єрна компетентність розвивається не тільки через академічні курси, а й через практичний досвід, взаємодію з галуззю та рефлексивне осмислення власних професійних цілей та прагнень [16].

Однією з головних вимог сучасного ринку праці є здатність випускників активно керувати власним кар'єрним розвитком. Це передбачає встановлення цілей, планування кар'єрних кроків, побудову професійних мереж та критичну оцінку можливостей працевлаштування. Від студентів все частіше очікують, що вони братимуть на себе відповідальність за свою професійну траєкторію, що вимагає сильної внутрішньої мотивації, здатності об'єктивно оцінювати себе та розуміння сучасних тенденцій на ринку праці. Як результат, ринок праці мотивує заклади освіти інтегрувати кар'єрне консультування, професійну орієнтацію та навчання, орієнтоване на навички, безпосередньо в освітній процес [17; 18].

Водночас сучасний ринок праці високо цінує міждисциплінарні знання та універсальні навички, зокрема вирішення проблем, роботу в команді, управління часом та адаптивність. Роботодавці шукають фахівців, які можуть виконувати різні ролі, ефективно співпрацювати в різноманітних командах та спілкуватися в різних культурних і професійних контекстах. Ці очікування формують структуру освітніх програм, заохочуючи до інтеграції стажувань, практико-орієнтованих проєктів та симуляцій, що віддзеркалюють реальні професійні умови. Студенти закладів фахової передвищої освіти особливо виграють від такого досвіду, оскільки він дає їм змогу застосовувати теоретичні концепції в реалістичних ситуаціях та оцінювати свою готовність до вступу на ринок праці.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Професійна компетентність також охоплює здатність до безперервного навчання. В умовах швидкозмінного ринку праці початкової кваліфікації рідко вистачає для забезпечення довгострокового професійного успіху. Роботодавці все більше цінують випускників, які демонструють відданість навчанню протягом усього життя, здатні оновлювати свої навички або перекваліфіковуватися за необхідності, сприймають кар'єрний розвиток як безперервний процес, а не як фіксований кінцевий результат. Таке розуміння підкреслює важливість для закладів фахової передвищої освіти культивувати в студентів рефлексивне мислення, заохочуючи допитливість, ініціативність та самостійне навчання [19].

Очікування ринку праці відіграють вирішальну роль у формуванні розуміння та розвитку кар'єрної компетентності серед здобувачів фахової передвищої освіти. Ці очікування вимагають, щоб випускники були не просто вузькопрофільними фахівцями, а стали гнучкими та стратегічними професіоналами, здатними справлятися зі складнощами сучасного робочого життя. У відповідь на це фахова передвища освіта повинна адаптувати свої підходи до викладання, навчання та професійної підготовки, щоб випускники отримували не тільки міцні знання, а й стійкість, усвідомлення кар'єри та здатність досягати успіху в різноманітних і постійно мінливих професійних умовах.

Система професійної орієнтації молоді в Україні, яка почала розвиватися на початку ХХ ст., пройшла складний процес еволюції, що визначався змінами в її теоретичних і методологічних засадах. Нині професійна орієнтація розуміється як науково-практична система, спрямована на підготовку осіб до свідомого професійного самовизначення. Цей процес розглядається як безперервний і нелінійний, що триває протягом усього трудового життя людини і передбачає прийняття численних рішень, пов'язаних з кар'єрою, включаючи подальшу освіту, перепідготовку або навіть зміну професії. Відповідно, професійна орієнтація повинна підтримувати здобувачів фахової передвищої освіти на кожному етапі їхнього професійного шляху, включаючи період навчання в закладах освіти.

Включення кар'єрного консультування у фахову передвищу освіту стає все більш важливим для реагування на мінливі вимоги ринку праці. У міру того, як технологічні інновації та глобалізація продовжують перетворювати галузі промисловості, від студентів вимагається не тільки набуття спеціалізованих знань, а й здатність до адаптації та безперервного навчання. Кар'єрне консультування сприяє формуванню цих якостей шляхом залучення студентів до практичних, реальних ситуацій, таких як стажування, ініціативи з наставництва та співпраця з партнерами з галузі промисловості. Завдяки такому досвіду студенти можуть поєднати теоретичні знання з професійною практикою, що підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці та готовність до майбутньої кар'єри.

Не менш важливим є акцент кар'єрного консультування на всебічному розвитку особистості. Кар'єрне консультування тісно пов'язане з психологічним та емоційним благополуччям студентів, а не є окремою або ізольованою діяльністю. Невизначеність і тривога щодо майбутнього професійного шляху є поширеними серед студентів, тому в програмах консультування необхідно передбачити мотиваційну підтримку та техніки управління стресом. Коли кар'єрне консультування базується на студентоцентричному підході, що враховує особисті цілі, виклики та соціально-економічні умови, його загальна ефективність значно підвищується.

В останні роки цифрові технології все більше інтегруються в професійну орієнтацію, створюючи нові можливості для студентів отримати підтримку через онлайн-платформи, віртуальні ярмарки вакансій та інструменти оцінки кар'єри на основі штучного інтелекту. Ці розробки надають здобувачам фахової передвищої освіти більшу свободу та зручність у вивченні потенційних кар'єрних шляхів, прийнятті більш обґрунтованих рішень. Проте успіх профорієнтації як і раніше значною мірою залежить від досвіду фахівців, які здатні надати індивідуальні поради та конструктивні рекомендації [20].

З огляду на це надзвичайно важливо дослідити ширші ефекти, методи та наслідки цих процесів. Професійну орієнтацію та кар'єрне консультування не варто розглядати лише як інструменти для забезпечення зайнятості, а як динамічні та складні системи, що сприяють особистому та професійному розвитку студентів і допомагають їм орієнтуватися в умовах сучасного ринку праці, який стає дедалі більш складним і конкурентним.

Для надання змістовної допомоги консультанти з питань кар'єри використовують низку підходів та інструментів, які допомагають студентам зробити обґрунтований вибір щодо їхнього майбутнього професійного шляху. Одним з найпоширеніших методів є оцінка кар'єри, яка включає психометричне тестування, оцінку особистості та вимірювання здібностей. За допомогою цих інструментів здобувачі фахової передвищої освіти отримують більш чітке уявлення про свої здібності та обмеження, вивчають можливі напрямки кар'єри та базують свої рішення на об'єктивній інформації, а не на особистих припущеннях чи здогадах [7; 8].

Кар'єрне консультування може проводитися в індивідуальному або груповому форматі, залежно від потреб і цілей студентів. Індивідуальні сесії дають змогу надавати індивідуальні рекомендації та зосередити увагу на особистих проблемах, тоді як групове консультування сприяє спільному навчанню, обміну думками та проведенню дискусій між однолітками. Окрім того, семінари та тренінги, присвячені підготовці резюме,

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

технікам проходження співбесід та ефективним стратегіям пошуку роботи, сприяють посиленню готовності студентів до виходу на ринок праці [22].

Упровадження цифрових технологій кардинально змінило кар'єрне консультування, розширивши доступ студентів до рекомендацій та ресурсів. Онлайн-платформи з кар'єрного консультування тепер пропонують віртуальні оцінки, системи підбору вакансій та відеоконсультації, що дає змогу студентам отримувати професійні поради незалежно від географічних обмежень. Окрім того, штучний інтелект та аналіз великих даних все частіше застосовуються для прогнозування розвитку ринку праці та надання персоналізованих рекомендацій щодо кар'єри. Це допомагає студентам узгодити свій вибір освіти з майбутніми перспективами працевлаштування.

Водночас кар'єрне консультування продовжує стикатися з низкою викликів, що обмежують його загальну ефективність. Основна проблема полягає в розбіжності між кар'єрними амбіціями студентів та реальними умовами на ринку праці. Багато студентів роблять професійний вибір під впливом соціальних норм, очікувань батьків або обмеженої інформації, що часто породжує незадоволення та виявляє невідповідність кваліфікації і зайнятості. У цьому контексті кар'єрні консультанти відіграють вирішальну роль у наданні здобувачам фахової передвищої освіти надійної, актуальної інформації про тенденції в галузі, можливості працевлаштування та необхідні компетенції.

Ще одним важливим викликом є психологічні та емоційні перешкоди, з якими стикаються студенти під час вибору професії. Страх невдачі, невизначеність щодо майбутніх перспектив та тиск з боку оточення часто підривають впевненість студентів у своїх рішеннях. З цієї причини кар'єрне консультування повинно включати елементи психологічної підтримки, зокрема методи управління стресом та стратегії посилення самомотивації, щоб допомогти студентам впоратися з цими труднощами.

Соціально-економічні умови також мають істотний вплив на прийняття рішень щодо вибору професії. Студенти з менш заможних сімей часто стикаються з обмеженим доступом до інформації про професії, можливостей наставництва та фінансових ресурсів, необхідних для продовження навчання. У відповідь на це заклади фахової передвищої освіти повинні розробляти інклюзивні ініціативи з профорієнтації, які визнають і усувають ці нерівності, забезпечуючи всім студентам рівні можливості для планування та розвитку свого професійного майбутнього.

У міру того як технологічний прогрес і глобалізація продовжують змінювати ринок праці, професійна орієнтація повинна еволюціонувати, щоб відповідати новим умовам. Розвиток автоматизації та штучного інтелекту змінює традиційні професійні траєкторії, тому студентам необхідно розвивати нові компетенції та приймати концепцію навчання протягом усього життя. Через це кар'єрні радники повинні підкреслювати важливість адаптивності та постійного професійного зростання, щоб допомогти здобувачам фахової передвищої освіти залишатися конкурентоспроможними та готовими до вимог сучасного ринку праці.

Увага до підприємництва та фрілансу є ще однією новою тенденцією в кар'єрному консультуванні. Усе більше студентів розглядають самозайнятість та стартапи як реалістичні та привабливі варіанти кар'єри. Програми кар'єрного орієнтування повинні реагувати на ці зміни, пропонуючи навчання підприємництву, семінари з розвитку бізнесу та навчання фінансовій грамотності, щоб надати студентам необхідні навички для успішної реалізації цих альтернативних кар'єрних шляхів.

Актуальність цих концептуальних засад підкріплюється динамічним характером сучасного ринку праці, де технологічні інновації, глобалізація та поява нових професій вимагають від студентів розвитку адаптивності, критичного мислення та навичок навчання протягом усього життя. Добре обґрунтований теоретичний підхід дає змогу кар'єрному консультуванню вийти за межі спрощеного орієнтування на конкретні професії, сприяючи цілісному розвитку, що охоплює особистісне зростання, професійну ідентичність та психологічну стійкість. Інтегруючи психологічну підтримку, практичний досвід та знання про тенденції ринку праці, концептуальні засади готують студентів до вибору, який є стійким та відповідає їхньому потенціалу та прагненням.

Водночас концептуальні засади підкреслюють важливість усунення соціальних та економічних диспропорцій серед здобувачів фахової передвищої освіти. Рівність у доступі до інформації, наставництва та професійних можливостей є центральним питанням, оскільки студенти з різних середовищ можуть стикатися зі значними перешкодами у своєму кар'єрному розвитку. Забезпечуючи цілісну теоретичну базу, кар'єрне консультування може розвивати інклюзивні практики, які визнають індивідуальні відмінності та підтримують студентів у прийнятті рішень, що є реалістичними, обґрунтованими та особистісно значущими.

Професійна орієнтація допомагає студентам закладів фахової передвищої освіти розвивати необхідні м'які навички, самосвідомість та стратегічне мислення, які є надзвичайно важливими для вибору кар'єрного шляху. Вона також виконує профілактичну функцію, підвищуючи зосередженість та мотивацію студентів, тим самим сприяючи зниженню рівня відсіву. У цьому контексті включення комплексного кар'єрного консультування в освітній процес стає не просто корисним, а необхідним для підготовки студентів до вищої освіти до задоволення як їхніх особистих прагнень, так і вимог ринку праці.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Коли освітній процес ґрунтується на міцній методологічній базі, це дає студентам можливість приймати кар'єрні рішення, які відповідають їхнім індивідуальним особливостям та особистим сильним сторонам. Багато студентів усвідомлюють, що роботодавці все частіше шукають динамічних та ініціативних фахівців, які можуть упевнено презентувати себе, критично мислити, інтегрувати знання з різних дисциплін та швидко адаптуватися до змін у своїй галузі. З цієї причини під час професійного розвитку в коледжах надзвичайно важливо вивчати цінності та світогляд студентів, удосконалювати та розширювати їхнє розуміння того, що становить професійний успіх, а також культивувати мотиваційний та ціннісно-орієнтований підхід до планування кар'єри. На цьому етапі не менш важливо формувати в студентів усвідомлення значення набуття базових знань і навичок, які сприятимуть їхній повній самореалізації в обраній професії.

Професійна орієнтація пропонує студентам рекомендації, які дають змогу їм краще зрозуміти та уточнити свою професійну орієнтацію, узгодити свої інтереси з реальними можливостями та зробити конкретні кроки на шляху до професійного самовизначення. Завдяки цьому процесу здобувачі фахової передвищої освіти можуть порівняти свої психологічні особливості з вимогами різних професійних шляхів та сфер діяльності. Центральним компонентом професійного консультування є розробка та використання психодіагностичних інструментів, що відповідають суворим методологічним стандартам. Ці інструменти повинні забезпечувати точну оцінку конкретних психічних функцій без впливу попередніх знань, інтелекту або фізичних здібностей студента, зосереджуючись на цільовій психологічній функції та мінімізуючи вплив будь-яких допоміжних навичок. Незважаючи на свою складність, такі інструменти повинні залишатися доступними та зрозумілими для здобувачів фахової передвищої освіти. Отримані дані повинні відображати нормальний статистичний розподіл, а методологія повинна надійно вимірювати досліджувані психічні функції, демонструючи встановлені позитивні кореляції. Не менш важливо забезпечити, щоб результати, отримані за допомогою цих професійних методів консультування, були повністю вільні від будь-якого суб'єктивного впливу консультанта.

Фундаментальні психологічні характеристики, включаючи ставлення, інтереси, кар'єрні наміри, здібності та потреби, формують основу професійних нахилів здобувачів до фахової передвищої освіти. Ці риси повинні бути ретельно визначені та оцінені в рамках систем освітнього консультування з використанням інструментів, доступних для освітян. Професійні нахили, виявлені в ході цього процесу, слугують науково обґрунтованою основою для розподілу студентів на спеціалізовані групи під час професійної підготовки.

Іншим важливим аспектом професійної орієнтації є вибір професії, який розуміється як структурована система, призначена для надання порад та підтримки особам у виборі кар'єрного шляху, що відповідає як їхнім особистим якостям, так і зовнішнім обставинам. Такий вибір також повинен створювати можливості для подальшого зростання та забезпечувати успішну участь у професійному житті.

Варто зазначити, що концептуальні засади професійної орієнтації та кар'єрного консультування є не тільки інструментом для прийняття негайних рішень щодо освіти чи працевлаштування, а й основою для сприяння довгостроковому особистому та професійному зростанню. Вони забезпечують структуру, необхідну для узгодження індивідуальних прагнень з реаліями ринку праці, інтегрують психологічну та соціальну підтримку і направляють студентів у розвитку компетентностей, необхідних для досягнення успіху в усе більш складному та конкурентному світі. Зміцнення цих основ гарантує, що кар'єрне консультування для здобувачів фахової передвищої освіти є науково обґрунтованим і практично ефективним, що в кінцевому підсумку сприяє формуванню здібних, самосвідомих і адаптивних фахівців, готових відповідати вимогам сучасного суспільства.

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напряму). Отже, актуальність проблеми концептуальних засад професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів фахової передвищої освіти визначається динамічним характером ринку праці, еволюцією ролі коледжів, завданнями розвитку студентського віку, зростаючою різноманітністю фахової передвищої освіти, соціально-економічними викликами та необхідністю теоретичної та методологічної ясності. У сукупності ці фактори роблять розробку та вдосконалення концептуальних засад не тільки своєчасною, але й необхідною.

Концептуальні засади професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів фахової передвищої освіти займають важливе місце на стику освіти, психології та динаміки ринку праці, формуючи теоретичну та методологічну базу для надання молоді допомоги в прийнятті обґрунтованих і значущих рішень щодо кар'єри. На цьому етапі життя студенти стикаються зі складним процесом професійного самовизначення, на який впливають не тільки особисті інтереси, здібності та цінності, а й соціальні очікування, тиск з боку сім'ї та більш широке економічне і технологічне середовище. З огляду на це концептуальні засади, що лежать в основі кар'єрного консультування, є необхідними для структурування цього процесу, дозволяючи консультантам надавати підтримку, яка ґрунтується на фактичних даних і адаптована до індивідуальних потреб, одночасно допомагаючи абітурієнтам орієнтуватися в невизначеностях і викликах, властивих переходу до вищої освіти.

Існує значний потенціал для подальших досліджень у цій галузі. Важливо вивчити ефективні способи інтеграції психологічної реабілітації з професійною орієнтацією, адаптувати практики консультування до

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

різних регіональних та демографічних умов по всій Україні, а також використовувати цифрові технології для покращення доступу до високоякісних послуг з консультування. Окрім того, вивчення довгострокового впливу професійної орієнтації на результати зайнятості та громадянську активність у післявоєнних умовах може дати цінні відомості, які допоможуть сформувати освітню політику та сприятимуть ширшому розумінню людського розвитку в післяконфліктних умовах. Зрештою, прогрес у цій галузі виходить за межі підтримки молоді у виборі професії – ідеться про виховання стійкого покоління, здатного рухати відновлення України з баченням, рішучістю та надією.

Список використаної літератури

1. Orlov V., Seredina I., Bazyl L., Klymenko M., Spitsyna A. Development of entrepreneurial competence among future specialists in the face of social changes. *Amazonia Investiga*. 2024. 13(74). 81–89. DOI: https://doi.org/10.34069/AI/2024.74.02.7.

2. Basil L., Orlov V. Youth entrepreneurship consulting – a guide to a quality life. *In Quality of Life in Global and Local Contexts: Values, Innovation, and Multidisciplinary Dimensions* : monograph. Opole: The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole. 2023. S. 289–301.

3. Bazyl L., Orlov V. Career counseling: a constructive interaction between science and practice. *Scientific Herald of the Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine* : collection of researches. 2019. 1(18). P. 90–95. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED600700.

4. Basil L., Orlov V., Pryhodii M. Professional development of vocational teachers in the context of society digitalization. *Exploring the digital landscape: interdisciplinary perspectives /* O. Blaha, I. Ostopolets. Katowice :The University of Technology in Katowice Press, 2024. P. 796–818). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741638.

5. Titova O., Luzan P., Mosia I. The concept of college teacher's professional competence development. *Exploring the digital landscape: interdisciplinary perspectives /* O. Blaha, I. Ostopolets. Digital Economy And Digital Society (DEDS2024). Katowice :Academy of Silesia, 2024. P. 819–829. DOI: https://doi.org/10.54264/M036.

6. Hrytsenok I. Pedagogical technology of entrepreneurial competence development of future qualified personnel in the project activity process. *Professional Pedagogics*. 2021. 1(22). P. 23–31. DOI: https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.23-31.

8. Гриценок І. А. Вимоги ринку праці щодо сформованості кар'єрної компетентності здобувачів фахової передвищої освіти. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання :* матеріали XX Всеукраїнської наук.-практ. конф. (звітної), 11 грудня 2025 р. Київ, 2025. С. 386–395. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748168/.

9. Гриценок І. Державна підтримка молодіжного підприємництва в умовах воєнного стану. *Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства* : *монографія*. *Інноваційна професійна освіта.* Київ : ІПО НАПН України, 2024. Вип. 6(19). С. 399–408. URL: https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/issue/view/21/26.

10. Консультування здобувачів професійної освіти з молодіжного підприємництва для повоєнного відновлення економіки України : метод. посіб. / В. Б. Байдулін та ін. Київ : ІПО НАПН України, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/738714/.

11. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці : монографія. Київ : ІПТО НАПН України, 2012. 157 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2950/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84i%D1%8F.pdf.

12. Методичні засади оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти : монографія / П. Г. Лузан та ін. *Інноваційна професійна освіта*. 2024. Вип. 8(21). DOI: https://doi.org/10.32835/978-617-8167-19-6/2024.

13. Тітова О. А. Концепція розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. *Інноваційна професійна освіта.* 2024. 1(14). С. 367–371. DOI: https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.1.14.365-369.

14. Гриценок І. А. Інтеграція тенденцій ринку праці у профорієнтаційну роботу та консультування з кар'єри здобувачів фахової передвищої освіти. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації :* матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 28–30 травня 2025 р. С. 354–359. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746786/.

15. Закатнов Д. О. Професійна орієнтація учнівської молоді в Україні (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки* : довід. бюл. 2020. Вип. 11. С. 15–31. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2020/05/Analituchnuy_visnuk_2020-11.pdf.

16. Гриценок І. А. Зміст професійної орієнтації та консультування з кар'єри здобувачів фахової передвищої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженко*. 2025. Вип. 2 (58). С. 114–123. DOI: https://doi.org/ 10.31376/2410-0897-2025-2-58-114-123.

17. Тітова О. Особливості професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів в умовах сучасних викликів. *Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства :* монографія / за наук. ред. В. О. Радкевич. Київ : ІПО НАПН України, 2024. DOI: https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.6.19.%25p.

18. Алєксєєва С. В., Гриценок І. А., Закатнов Д. О., Кузьмінська Л. Д., Орлов В. Ф. Психолого-педагогічні тренінги у системі консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів : навч. посіб. / за ред. Д. О. Закатнова. Житомир : Полісся, 2019. 200 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717525.

19. Основи економічної грамотності та підприємництва : навч. посіб. / С. В. Алєксєєва та ін. Житомир : Полісся, 2021. 248 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/729005/.

20. Лозовецька В. Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія. Київ : ІПТО НАПН України, 2015. 279 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106915/.

21. Побудова кар'єри : навч. посіб. / О. В. Мельник та ін.; за ред. О. Мельник. Кіровоград : ТОВ «Імекс», 2014.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

22. Підготовка майбутніх кваліфікованих кадрів до підприємницької діяльності в умовах розвитку малого бізнесу: теорія і практика : монографія / С. В. Алєксєєва та ін. Житомир : Полісся, 2020. 237 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/724963/.

23. Єршова Л., Гриценок І. Методика консультування здобувачів професійної освіти з молодіжного підприємництва у контексті реалізації цілей сталого розвитку. *Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства* : *монографія. Інноваційна професійна освіта*. 2024. Вип. 6(19). С. 176–198. URL: https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/issue/view/21/26.

CONCEPTUAL BASIS OF PROFESSIONAL ORIENTATION AND CAREER COUNSELING FOR STUDENTS OF VOCATIONAL PRE-HIGHER EDUCATION

Hrytsenok Inna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher
of the Department of Education and Professional Career
Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Introduction. *The relevance of the problem of conceptual foundations of professional orientation and career counseling for applicants for higher education is determined by a combination of social, economic, educational, and psychological factors that have significantly changed the conditions in which modern students make professional and career choices. First, the modern labor market is characterized by instability, rapid technological change, and the constant emergence of new professions alongside the disappearance or transformation of traditional ones. Under such conditions, a professional choice can no longer be understood as a single, final decision made at the beginning of adult life. Instead, it is a continuous process that requires adaptability, self-reflection, and a willingness to learn throughout life. This change makes traditional, practice-oriented, or purely informational approaches to career counseling insufficient.*

Purpose. *Identify and justify the conceptual foundations of professional orientation and career counseling for students pursuing higher education.*

Methods. *The following methods were used in the study: analysis and synthesis of literary sources on the research problem; analysis of the basic concepts of the study, synthesis, and forecasting.*

Results. *The study showed that the conceptual foundations of professional orientation and career counseling are taking on new significance as a result of changes in the country's socio-economic conditions. A key finding of the study was the recognition that modern approaches to developing the content of orientation activities must take into account not only the individual interests and abilities of students, but also the demands of the economy.*

The results of the study also indicate that for applicants for higher professional education, it is particularly important to understand the social value of their chosen profession, to be aware of their own potential in relation to the needs of the country, and to develop adaptability and flexibility in conditions of instability. It was found that effective career guidance counseling in the context of Ukraine's post-war reconstruction should combine psychological support with professional and practice-oriented mentoring, help young people understand their role in the country's recovery, and encourage sustained motivation for learning and self-realization.

The analysis also showed that career guidance content should be closely linked to real labor market conditions, in particular to the demand for professions needed for infrastructure restoration, healthcare, education, construction, technology, and the energy sector. At the same time, it is important to pay close attention to the development of students' personal qualities, in particular responsibility, initiative, communication skills, and the ability to work effectively in a team.

Originality. *The originality of the study lies in its social significance, which is determined by its focus on supporting students in developing and implementing realistic educational and professional trajectories that match their abilities and interests, as well as on aligning individual career plans with society's demand for qualified specialists in the context of martial law and post-war economic recovery in Ukraine. Career guidance and counseling have a comprehensive impact on the development of society's professional potential, as they contribute to reducing unemployment, strengthening social stability, and preventing social problems that arise when students make inappropriate choices about their future educational and professional paths.*

Conclusion. *Therefore, the relevance of the problem of conceptual foundations of professional orientation and career counseling for applicants for higher education is determined by the dynamic nature of the labor market, the evolution of the role of colleges, the tasks of student development, the growing diversity of pre-higher professional education, socio-economic challenges, and the need for theoretical and methodological clarity. Taken together, these factors make the development and improvement of conceptual foundations not only timely but also necessary.*

Keywords: *higher vocational education, conceptual foundations, professional orientation, career development counseling, higher vocational education seekers, digital technologies, adaptability.*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

References

1. Orlov V., Seredina I., Bazyl L., Klymenko M., Spitsyna A. Development of entrepreneurial competence among future specialists in the face of social changes. Amazonia Investiga, 13(74), 81-89. 2024. https://doi.org/10.34069/AI/2024.74.02.7 Web of Science

2. Basil L., Orlov V. Youth entrepreneurship consulting – a guide to a quality life. In Quality of Life in Global and Local Contexts: Values, Innovation, and Multidisciplinary Dimensions. Monograph. Opole: The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole. 2023. S. 289-301.

3. Bazyl Liudmyla, Orlov Valerii. Career counseling: a constructive interaction between science and practice. Scientific Herald of the Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine: collection of researches. Issue: 1(18). 2019. R. 90-95. https://eric.ed.gov/?id=ED600700

4. Basil L., Orlov V., Pryhodii M. Professional development of vocational teachers in the context of society digitalization. In O. Blaha, I. Ostopolets (Eds) Exploring the digital landscape: interdisciplinary perspectives. The University of Technology in Katowice Press, Katowice. 2024. (p. 796-818). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741638

5. Titova O., Luzan P., Mosia I. The concept of college teachers professional competence development. In: O. Blaha, I. Ostopolets (Eds), Exploring the digital landscape: interdisciplinary perspectives, 2024. (rr. 819–829). Digital Economy And Digital Society (DEDS2024). Academy of Silesia, Katowice, https://doi.org/10.54264/M036 . https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742383/

6. Hrytsenok, I. (2021). Pedagogical technology of entrepreneurial competence development of future qualified personnel in the project activity process. Professional Pedagogics, 1(22), s.23-31. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.23-31, [in English]. Vziato z: http://lib.iitta.gov.ua/728129/

7. Hrytsenok, I.A. (2025, 11 hrudnia). Vymohy rynku pratsi shchodo sformovanosti kariernoi kompetentnosti zdobuvachiv fakhovoi peredvyshchoi osvity V V.O. Radkevych (Red.). Naukovo-metodychne zabezpechennia profesiinoi osvity i navchannia: materialy KhX Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (zvitnoi), Kyiv, S. 386-395. Vziato z: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748168/

8. Hrytsenok I. Derzhavna pidtrymka molodizhnoho pidpryiemnytstva v umovakh voiennoho stanu. Innovatsiina profesiina osvita. – Vypusk 6(19). Profesiina osvita v umovakh staloho rozvytku suspilstva: monohrafiia / [za nauk. red. V.O.Radkevych, M.A.Pryhodiia]. – Kyiv: IPO NAPN Ukrainy, 2024. 399-408. https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/issue/view/21/26

9. Baidulin V.B., Vanina N.M., Hrytsenok I.A., Zakatnov D.O., Yershova L.M., Savchenko M. O. Konsultuvannia zdobuvachiv profesiinoi osvity z molodizhnoho pidpryiemnytstva dlia povoiennoho vidnovlennia ekonomiky Ukrainy: metodychnyi posibnyk. Kyiv: IPO NAPN Ukrainy. 2023. https://lib.iitta.gov.ua/738714/

10. Lozovetska V. T. Profesiina oriientatsiia molodi v umovakh suchasnoho rynku pratsi: monohrafiia. Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy, 2012, 157 s. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2950/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84i%D1%8F.pdf

11. Luzan P. H., Lapa O. V., Kalenskyi A. A., Pashchenko T. M., Mosia I. A., Vanina N. M., Ostapenko A. V., Yamkovyi O. Yu., Kurok R. O. Innovatsiina profesiina osvita. Vypusk: Metodychni zasady otsiniuvannia yakosti pidhotovky fakhivtsiv u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity: monohrafiia (O. A. Titova, Red.), 8(21). 2024. IPO NAPN Ukrainy. https://doi.org/10.32835/978-617-8167-19-6/2024. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744027

12. Titova O.A. Kontseptsiia rozvytku profesiinoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv fakhovykh koledzhiv. Innovatsiina profesiina osvita, 1(14), 367-371. https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.1.14.365-369 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742413

13. Hrytsenok, I.A. (2025, 28-30 travnia). Intehratsiia tendentsii rynku pratsi u proforiientatsiinu robotu ta konsultuvannia z kariery zdobuvachiv fakhovoi peredvyshchoi osvity. Rozvytok suchasnoi nauky ta osvity: realii, problemy yakosti, innovatsii: materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Zaporizhzhia, S. 354-359. (0,2 avt. ark.). V E-bibliotetsi: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746786/

14. Zakatnov D.O. Profesiina oriientatsiia uchnivskoi molodi v Ukraini (analitychnyi ohliad). Analitychnyi visnyk u sferi osvity y nauky: dovid. biul. Vyp. 11. Kyiv, DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho, 2020. 15–31. https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2020/05/Analituchnuy_visnuk_2020-11.pdf

15. Hrytsenok, I.A. (2025). Zmist profesiinoi oriientatsii ta konsultuvannia z kariery zdobuvachiv fakhovoi peredvyshchoi osvity. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenko, Vyp. 2 (58), s. 114-123. https://doi.org/ 10.31376/2410-0897-2025-2-58-114-123, [in Ukrainian]. (naukometrychni bazy Index Copernicus, PUBLONS, CrossRef, Open Researcher and Contributor ID (ORCID), WorldCat, InfoBaseIndex, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN), Google Scholar, Akademichnii bazi danykh ResearchBib, Naukovii periodytsi Ukrainy).– Vziato z: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747362/

16. Titova O. Osoblyvosti profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv fakhovykh koledzhiv v umovakh suchasnykh vyklykiv. In Profesiina osvita v umovakh staloho rozvytku suspilstva: monohrafiia (za nauk. red. V. O. Radkevych). 2024. Kyiv: IPO NAPN Ukrainy. https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.6.19.%25p

17. Alieksieieva S.V., Hrytsenok I.A., Zakatnov D.O., Kuzminska L.D., Orlov V.F. Psykholoho-pedahohichni treninhy u systemi konsultuvannia z profesiinoi kariery uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: navchalnyi posibnyk; za redak. D.O. Zakatnova. Zhytomyr: «Polissia», 2019, 200 s. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717525

18. Alieksieieva S.V., Bazyl L.O., Baidulin V.B., Hrytsenok I.A., Yershova L.M., Orlov V.F., Sokhatska H.M. Osnovy ekonomichnoi hramotnosti ta pidpryiemnytstva: navchalnyi posibnyk. Zhytomyr: Polissia, 2021, 248 s. URL: http://lib.iitta.gov.ua/729005/

19. Lozovetska V. T. Profesiina kariera osobystosti v suchasnykh umovakh: monohrafiia. Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy, 2015, 279 s. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106915/

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

20. Melnyk O. V., Morin O. L., Hutsan L. A., Tkachuk I.I., Parkhomenko O.M., Okhrimenko Z.V., Popova T.S., Luzan M.V. Pobudova kariery: Navchalnyi posibnyk (O. Melnyk, red.). 2014. Kirovohrad: TOV «Imeks».

21. Alieksieieva S. V., Bazyl L. O., Hrytsenok I. A., Yershova L. M., Zakatnov D. O., Orlov V. F., Sokhatska H. V. Pidhotovka maibutnikh kvalifikovanykh kadriv do pidpryiemnytskoi diialnosti v umovakh rozvytku maloho biznesu: teoriia i praktyka: monohrafiia. Zhytomyr: Polissia. 237 s. 2020. http://lib.iitta.gov.ua/724963/

22. Yershova L., Hrytsenok I. Metodyka konsultuvannia zdobuvachiv profesiinoi osvity z molodizhnoho pidpryiemnytstva u konteksti realizatsii tsilei staloho rozvytku. Innovatsiina profesiina osvita. – Vypusk 6(19). Profesiina osvita v umovakh staloho rozvytku suspilstva: monohrafiia / [za nauk. red. V.O.Radkevych, M.A.Pryhodiia]. – 2024. Kyiv: IPO NAPN Ukrainy, 176-198. https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/issue/view/21/26

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 11.02.2026 р.
Прийнято редакцією 11.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

УДК 378.01
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-106-112

ПОБУДОВА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СИСТЕМ АДАПТИВНОГО ТЕСТУВАННЯ

Кондратенко Тетяна Володимирівна
кандидат педагогічних наук, старший викладач
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
e-mail: tetainakondratenko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8177-8433

У статті обґрунтовано концепцію та практичну реалізацію інтелектуальної системи адаптивного тестування для майбутніх учителів на основі моделі Раша (IRT). Розроблено ітераційний алгоритм із «петлею адаптації», що забезпечує стабільно високу точність вимірювання (SEM) незалежно від рівня підготовки студентів. Доведено, що використання системи дає змогу оптимізувати довжину тесту на 45–60% без втрати валідності. Результати підтверджують ефективність переходу до інтелектуального супроводу індивідуальних освітніх траєкторій та сприяють розвитку цифрової компетентності педагогів.

Ключові слова: *адаптивне тестування, індивідуальна освітня траєкторія, інтелектуальні інформаційні системи, педагогічні вимірювання, Item Response Theory (IRT), персоналізація навчання, цифровізація навчання, модель Раша.*

Постановка проблеми. Сучасна парадигма освіти вимагає використання сучасних хмаро орієнтованих інструментів та сервісів відкритої науки, що дають змогу інтегрувати інтелектуальні системи в освітній процес, відмови від уніфікованого підходу на користь персоналізації навчання [3]. Однак під час викладання математики та інформатики вчителі стикаються з проблемою значного розриву в базовій підготовці учнів [4; 7]. Традиційні методи педагогічних вимірювань (лінійні тести) часто є малоефективними: вони або занадто складні для слабких учнів, що призводить до демотивації, або занадто прості для сильних, що не дозволяє точно визначити їхній потенціал. Проблема полягає в необхідності створення інтелектуального інструментарію, який би дав змогу автоматично адаптувати складність навчального контенту та контрольних завдань до індивідуальних особливостей студента в режимі реального часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний фундамент педагогічних вимірювань закладений у працях з теорії моделювання та параметризації тестів (IRT), зокрема моделі Раша (F. Lord, R. Hambleton) [11; 10; 9]. Питання розробки інтелектуальних навчальних систем (ITS) активно досліджуються в роботах B. Woolf [13] та A. Corbett [8]. В Україні цей напрям розвивають С. Семеріков [5], В. Биков [1; 2] та О. Співаковський [6]. Незважаючи на значну кількість наукових напрацювань, питання практичної підготовки майбутніх учителів математики та інформатики до проєктування означених систем в межах освітнього процесу залишається недостатньо розробленим.

Метою публікації є висвітлення дослідження механізмів інтеграції інтелектуальних інформаційних систем у сферу педагогічних вимірювань для створення адаптивного освітнього середовища, що дає змогу майбутнім учителям інформатики та математики автоматизувати процес моніторингу знань та реалізувати стратегію індивідуалізації навчання.

Виклад основного матеріалу. Реалізація стратегії індивідуалізації навчання в процесі підготовки майбутніх учителів математики та інформатики потребує перегляду архітектури контрольно-діагностичних систем. Традиційні засоби тестування орієнтовані на «середнього» учня, що створює когнітивний дисонанс: сильні учні втрачають мотивацію через відсутність виклику, а слабкі – через надмірну складність. Розв'язання цієї проблеми покладається на інтеграцію методології педагогічних вимірювань із можливостями інтелектуальних інформаційних систем.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

В основі пропонованого підходу лежить концепція інтелектуального адаптивного тестування (Computerized Adaptive Testing – CAT), де процес вимірювання знань розглядається як динамічне управління навчальною траєкторією [9].

Розглянемо математичну модель інтелектуального оцінювання знань, де наукове обґрунтування адаптивності базується на використанні логістичних моделей Item Response Theory (IRT). Найбільш придатною для впровадження майбутніми вчителями є однопараметрична модель Раша [11] (1).

$$P(\theta) = \frac{e^{(\theta - b)}}{1 + e^{(\theta - b)}} \quad (1)$$

Означена модель Раша математично описує ймовірність P успішного виконання завдання як функцію різниці між рівнем підготовки учня (Θ) та рівнем складності завдання (b). Використання запропонованої моделі дозволяє інтелектуальній системі оперувати не відсотком правильних відповідей, а латентним показником здібностей учня, що забезпечує об'єктивність незалежно від конкретного набору запитань. Для майбутніх учителів математики важливо розуміти, що цей підхід дає змогу перевести якісні показники («знає / не знає») у кількісну шкалу (логіти).

Інтелектуальна складова системи адаптивного тестування (CAT) реалізується через ітераційний алгоритм, що імітує поведінку досвідченого екзаменатора [9]. На відміну від лінійного тесту, де всі учні отримують однакові питання, CAT підлаштовується під кожну відповідь (рис. 1).

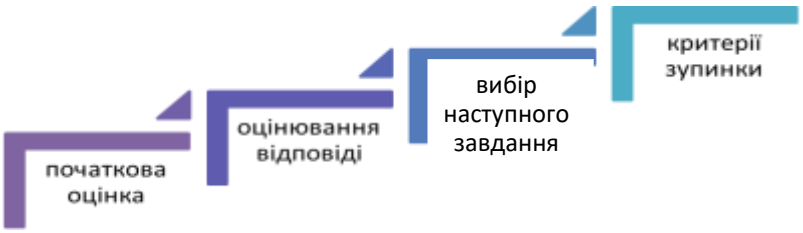

Рис. 1. Архітектура системи адаптивного тестування

За допомогою рис. 1 представлена архітектура системи адаптивного тестування, кроками алгоритму якої є:

1. Початкова оцінка: система надає перше завдання середньої складності (b=0).
2. Оцінювання відповіді: якщо відповідь правильна, поточна оцінка здібностей учня (Θ) перераховується в бік збільшення; якщо хибна – у бік зменшення.
3. Вибір наступного завдання: система шукає в банку завдань таке питання, складність якого максимально наближена до нового рівня Θ учня. Це мінімізує стандартну похибку вимірювання (SEM).
4. Критерій зупинки: тест припиняється, коли похибка вимірювання стає меншою за задане значення (наприклад, SEM < 0,3) або вичерпано ліміт питань.

Отже, процес побудови траєкторії вимірювання знань складається з таких етапів:

1. Ініціалізація: встановлення початкового значення здібностей Θ_0 (на основі попередніх досягнень або середнього значення).
2. Селекція завдання: інтелектуальний агент обирає з банку таке завдання b_i, яке відповідає поточному рівню Θ (максимізація інформаційної функції Фішера) [10].
3. Оцінювання та перерахунок: після відповіді учня система перераховує значення Θ методом максимальної правдоподібності, бо цей метод забезпечує збіжність оцінки Θ до істинного значення здібностей учня.
4. Валідація зупинки: перевірка умови припинення тесту (досягнення необхідної точності вимірювання або ліміту кроків).

Такий підхід дозволяє скоротити довжину тесту на 40–60% без втрати надійності результату, що є критичним для зниження когнітивного навантаження в умовах сучасного уроку [12].

У межах вивчення навчальної дисципліни «Інтелектуальні інформаційні системи» майбутні учителі інформатики та математики фокусуються на розробці бази знань (банку каліброваних завдань) та інтелектуального агента, що реалізує логіку вибору. Акцентуються на статистичній валідації завдань. Використання таких систем дає змогу майбутньому вчителю:

- уникнути ефекту «стелі» (коли сильні учні не можуть показати свій максимум через легкі тести);
- зменшити час тестування на 50–70% без втрати точності;
- реалізувати справжню персоналізацію: кожен учень рухається власною траєкторією.

Графічну інтерпретацію взаємодії параметрів учня та завдань наведено на рис. 2.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

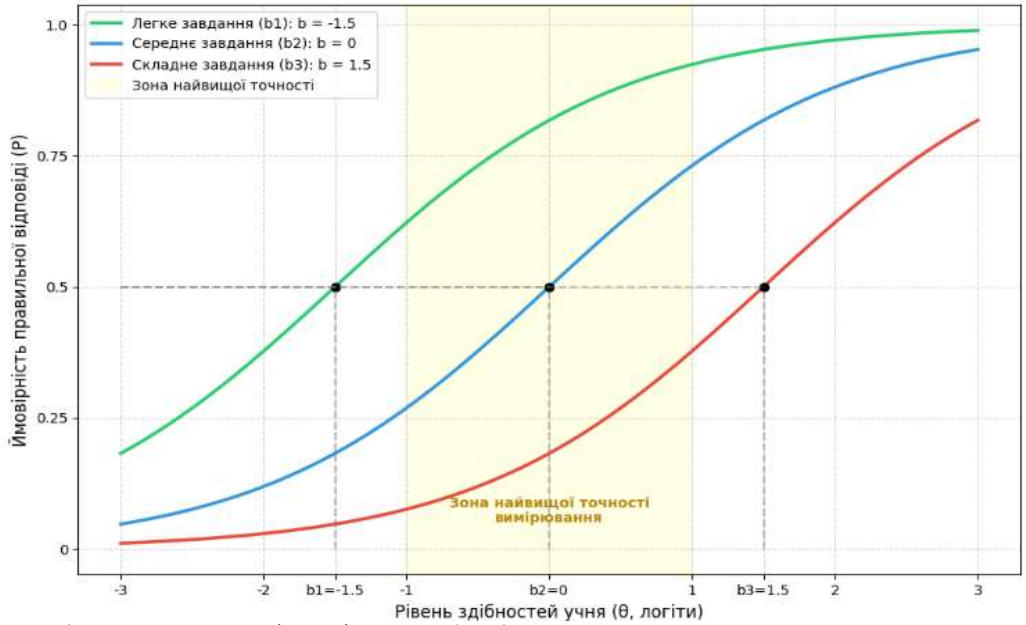

Рис. 2. Характеристичні криві завдань (ICC) за однопараметричною моделлю Раша (сформовано автором за допомогою Python)

Примітка: Θ – латентний параметр рівня підготовки учня; P – ймовірність правильної відповіді; b_1, b_2, b_3 – параметри складності тестових завдань.

На рис. 2 представлено результати моделювання характеристичних кривих завдань (Item Characteristic Curves – ICC) для трьох рівнів складності (b), що є математичним фундаментом Characteristic функціонування інтелектуальної системи адаптивного тестування [10; 9].

Ключовими аспектами візуалізації є: диференціація за складністю, інформативність вимірювання та визначення зони найвищої точності.

Отже, візуалізація диференціації за складністю відбувається за допомогою кривих, кожна з яких відображає ймовірність правильної відповіді (P) залежно від латентного параметра здібностей учня (Θ). Точки перегину кривих, де ймовірність успіху становить P = 0,5, відповідають параметрам складності завдань: b_1 = -1,5 (легке завдання), b_2 = 0 (середнє завдання) та b_3 = 1,5 (складне завдання).

Найбільший нахил кривих спостерігається саме в точках перегину. З точки зору теорії педагогічних вимірювань, це означає, що завдання є найбільш інформативним тоді, коли його складність (b) максимально наближена до рівня знань учня (Θ). Саме в цій зоні інтелектуальний агент системи здатний найточніше диференціювати рівень підготовки, мінімізуючи вплив випадкового вгадування або помилок.

Зона найвищої точності представлена виділеною областю (від -1 до +1 логіта), що демонструє діапазон, у якому адаптивний алгоритм забезпечує мінімальну стандартну похибку вимірювання (SEM). Коли система добирає завдання з цієї зони, процес тестування стає найбільш ефективним, що дає змогу скоротити загальну кількість запитань на 40–60% без втрати надійності та валідності оцінювання.

Графічна інтерпретація підтверджує, що впровадження моделі Раша в інтелектуальні системи дозволяє реалізувати механізм динамічної адаптації. Якщо учень відповідає правильно, інтелектуальний агент зміщує вибір наступного завдання вправо за віссю абсцис (до кривих з вищим параметром b), якщо помиляється – вліво. Такий підхід забезпечує постійне перебування учня в зоні «актуального розвитку», що є ключовою умовою для формування результативної індивідуальної освітньої траєкторії. Використання ICC дає змогу візуалізувати процес селекції завдань інтелектуальною системою: система відсікає завдання, де ймовірність успіху занадто висока (учень не дізнається нічого нового) або занадто низька (завдання не відповідає рівню підготовки), обираючи інформативну зону в межах $\pm$1 логіт від поточного рівня здібностей учня.

Розглянемо алгоритм функціонування інтелектуальної системи за допомогою блок-схеми з урахуванням процесу опитування учнів та умов, за яких відбувається перехід на повторне опитування за алгоритмом (рис. 3). Блок-схема (рис. 3) візуалізує циклічну логіку роботи інтелектуального агента, що забезпечує індивідуалізацію процесу педагогічного вимірювання. На відміну від лінійних тестів, де послідовність завдань є статичною, представлений алгоритм працює за принципом **динамічного зворотного зв'язку**. Проаналізуємо механізм функціонування та умови переходу:

1. Процес розпочинається з апріорної оцінки Θ_0. Це дозволяє системі почати тестування з оптимального рівня, уникаючи пред'явлення занадто простих завдань підготовленим учням або занадто складних – слабшим.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

2. На кожному кроці система аналізує банк завдань і обирає те, чий параметр складності (b) найближчий до поточного рівня Θ учня. Це мінімізує когнітивне навантаження та підтримує стан «потоку», де складність відповідає можливостям.

3. Після кожної відповіді відбувається миттєвий перерахунок латентного параметра Θ (методом максимальної правдоподібності) – петля зворотного зв'язку (цикл адаптації).

3.1. Якщо відповідь правильна – система ініціює перехід до складнішого сегмента банку завдань (зміщення за віссю ICC праворуч).

3.2. Якщо відповідь хибна, алгоритм здійснює «корекційне повернення», пропонуючи легше завдання для точного визначення нижньої межі знань учня.

4. Фінальним етапом кожної ітерації є верифікація критерію зупинки, де система перевіряє дві ключові умови, а саме:

4.1. На точність – рівень стандартної похибки вимірювання (SEM) в порівнянні з встановленим порогом (наприклад, SEM < 0,3).

4.2. Дотримання ліміту: кількість зроблених кроків у порівнянні з максимально можливою кількістю кроків (N), яка передбачена протоколом.

Якщо умови не виконано, система здійснює перехід (НІ) на новий цикл вибору завдання.

Якщо умови виконано (ТАК) – відбувається фіксація остаточного балу та завершення процедури.

Запропонована блок-схема та відповідна математична модель реалізують головну мету дослідження – створення адаптивного середовища для підготовки майбутніх учителів математики та інформатики.

Наукова новизна отриманого результату полягає у:

– синтезі педагогічного та алгоритмічного підходів, тобто поєднано класичну теорію IRT з ітераційними алгоритмами інтелектуальних систем, що дає змогу автоматизувати роль досвідченого екзаменатора через цифрові інструменти;

– динамічній валідації – доведено, що використання «петлі адаптації» дає змогу підвищити надійність оцінювання в умовах обмеженого часу навчального заняття, забезпечуючи високу точність вимірювання за меншої кількості питань.

Отримані результати стають підґрунтям для розробки програмного забезпечення, яке дає змогу студентам – майбутнім учителям інформатики та математики – не лише опанувати цифрові інструменти, а й зрозуміти логіку об'єктивного вимірювання навчальних досягнень. Це забезпечує перехід від «контролю заради контролю» до «контролю заради розвитку», де кожен крок системи обґрунтований актуальним станом знань конкретного учня.

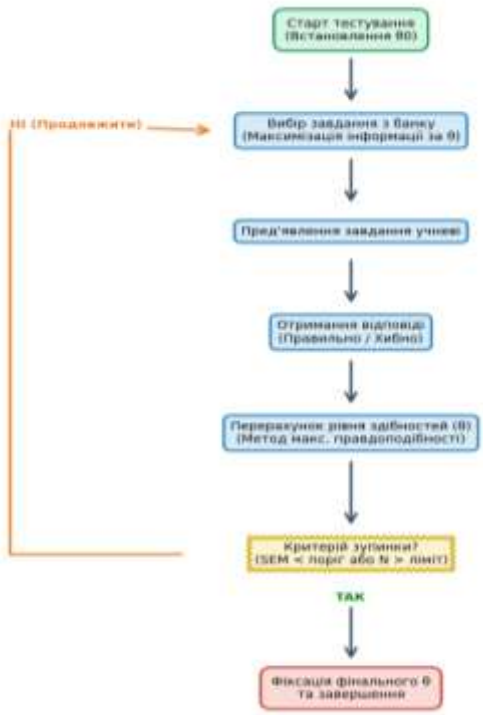

Рис. 3. Алгоритм роботи інтелектуального агента адаптивного тестування (джерело: сформовано автором за допомогою Python)

Для глибинного обґрунтування результатів було проведено порівняльне моделювання лінійного та адаптивного підходів (рис. 4).

Аналіз результатів (рис. 4) демонструє, що традиційний лінійний тест має нестабільну точність (U-подібна крива), показуючи високу похибку для сильних та слабких груп студентів. Інтелектуальна система, навпаки, підтримує стабільно низьку похибку на всьому діапазоні. Глибинний результат полягає в оптимізації ресурсу: адаптивний тест дає змогу досягти аналогічної точності за на 45–60% меншу кількість кроків.

За допомогою табл. 1 висвітлимо параметри порівняння для лінійного тесту (лінійний підхід) та адаптивного тесту (інтелектуальна система).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційного та інтелектуального підходів до тестування

Параметр порівняння	Лінійний підхід	Інтелектуальна система (IRT)	Практичне значення в дослідженні
Орієнтація	на «середнього» учня	на зону актуального розвитку	забезпечення персоналізованого темпу навчання
Достовірність	висока лише в центрі	стабільно висока для всіх	об'єктивне оцінювання як лідерів, так і слабких груп
Зворотний зв'язок	відсутній під час тесту	динамічна корекція траєкторії	можливість миттєвої самокорекції знань студентом
Ефективність	низька (надлишковість)	висока (мінімізація кроків)	економія до 60% навчального часу на контроль

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

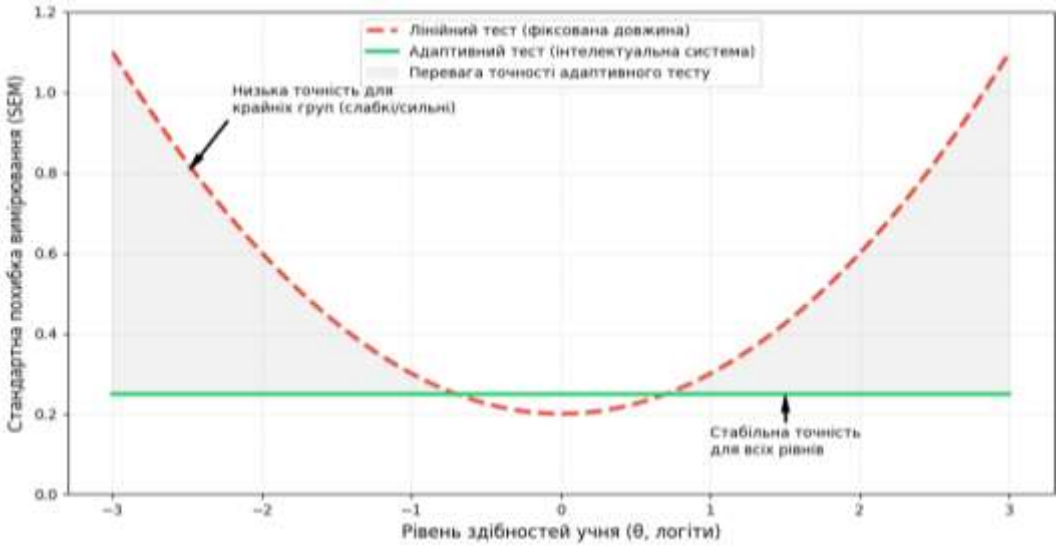

Рис. 4. Залежність точності вимірювання (SEM) від рівня здібностей учня
(джерело: сформовано автором за допомогою Python)

Наукова новизна дослідження полягає в синтезі *Item Response Theory (IRT)* та ітераційних алгоритмів інтелектуальних систем для підготовки майбутніх учителів інформатики та математики. Перехід від статичного контролю до «петлі адаптації» забезпечує гуманізацію навчання: система сприймається не як інструмент цензури, а як засіб об'єктивної самодіагностики. Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості впровадження високоточних систем управління навчальною траєкторією, що є критично важливим для формування цифрової компетентності вчителя нового покоління.

Висновки. У результаті дослідження реалізовано механізми інтеграції інтелектуальних систем у педагогічні вимірювання. Наукова новизна роботи полягає у поєднанні математичного апарату моделі Раша з адаптивними ітераційними циклами, що забезпечує автоматизацію складних експертних рішень щодо добору діагностичного контенту відповідно до когнітивного профілю здобувача освіти. Практична значущість одержаних результатів виявляється в оптимізації часового ресурсу на 45–60% та сприянні гуманізації освітнього процесу завдяки об'єктивному зворотному зв'язку. Подальші розвідки можуть бути зосереджені на інтеграції розробленого алгоритму в хмарні навчальні середовища (LMS).

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю. Інформатизація освіти. *Енциклопедія освіти України* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 360–362.

2. Биков В., Шишкіна М. Хмарні технології як імператив модернізації освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 4. С. 55–70. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_8.

3. Використання сервісів хмаро орієнтованих систем відкритої науки в освітньому процесі закладів вищої педагогічної і післядипломної освіти : метод. посіб. / Бруяка А. В., Коваленко В. В., Крамар С. С., Мар'єнко М. В., Носенко Ю. Г., Сухіх А. С., Шишкіна М. П. / за ред. М. П. Шишкіної. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. 142 с.

4. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики : навч. посіб. / В. В. Корольський, Т. Г. Крамаренко, С. О. Семеріков, С. В. Шокалюк; наук. ред. М. І. Жалдак. Кривий Ріг : Книжкове видавництво Кирєєвського, 2009. 316 с.

5. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : монографія / наук. ред. М. І. Жалдак. Кривий Ріг : Мінерал; Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2009. 340 с.

6. Співаковський О. В. Теорія й практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей : монографія. Херсон : Айлант, 2003. 229 с.

7. Цифрова трансформація відкритих науково-освітніх середовищ : монографія / ред. О. М. Спірін, О. П. Пінчук. Київ, 2024. 308 с.

8. Corbett A. T., Anderson J. R. Knowledge tracing: Modeling the acquisition of procedural knowledge. *User Modeling and User-Adapted Interaction*. 1994. Vol. 4, No. 4. P. 253–278.

9. Hambleton R. K., Zaal J. N., Pieters H. J. Computerized adaptive testing: theory, applications and standards. Boston, MA : Kluwer Academic Publishers, 1991. 458 p.

10. Lord F. M. Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1980. 274 p.

11. Rasch models: Foundations, recent developments, and applications / ed. by G. H. Fischer, I. W. Molenaar. New York : Springer-Verlag, 1995. 490 p.

12. Wainer H., Dorans N. J., Flaugher R., Green B. F., Mislevy R. J. Computerized Adaptive Testing: A Primer (2nd ed.). Routledge, 2000. DOI: https://doi.org/10.4324/9781410605931.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

13. Woolf B. P. Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered strategies for revolutionizing E-learning. Burlington, MA: Morgan Kaufmann Publishers / Elsevier, 2009. 467 p.

BUILDING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES USING INTELLIGENT ADAPTIVE TESTING SYSTEMS

Kondratenko Tetyana
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

Introduction. *In the era of global digital transformation, the educational landscape is shifting towards extreme personalization. One of the most critical challenges in modern higher education, specifically in the training of future mathematics and computer science teachers, is the significant heterogeneity of students' initial knowledge levels. Traditional linear testing methods, characterized by a fixed set of questions for all participants, often fail to provide accurate diagnostic data. They tend to be either frustratingly difficult for low-performing students or redundantly simple for high-achieving students. This creates a barrier to the effective construction of individual educational trajectories. The necessity for intelligent systems capable of real-time adaptation to the learner's cognitive state has become an imperative for modern pedagogical measurement. Current educational trends prioritize the transition from a «one-size-fits-all» model to a student-centered approach where technology serves as a bridge between standardized requirements and individual capabilities. This approach is particularly relevant for future educators who must not only use these technologies but also understand the underlying logic of data-driven pedagogical support.*

Purpose. *The primary objective of this research is to substantiate the conceptual framework and demonstrate the practical implementation of an intelligent adaptive testing (CAT) system. This system is designed to facilitate the building of individual educational trajectories for future teachers by integrating Item Response Theory (IRT) and intelligent algorithmic agents, thereby optimizing the monitoring of learning outcomes and enhancing digital pedagogical competence. The study aims to bridge the gap between theoretical measurement models and practical classroom applications, providing a robust tool for educators to navigate the complexities of modern learning environments. By automating the diagnostic process, the research seeks to empower teachers to focus on creative and social aspects of education while maintaining high standards of objective assessment.*

Methods. *Theoretical ones. The research employs a comprehensive set of theoretical methods to achieve its goals. Firstly, mathematical modeling based on the Rasch model (IRT) was used to formalize the relationship between item difficulty and student ability levels, enabling the transformation of qualitative pedagogical observations into objective quantitative data (logits). Secondly, algorithmic synthesis was applied to develop a multi-stage intelligent agent that operates through a dynamic «adaptation loop», managing the item selection process in real-time. Thirdly, comparative analysis and statistical simulation were utilized to evaluate the measurement precision (Standard Error of Measurement – SEM) of the proposed adaptive approach against traditional linear testing models. The study also involved the synthesis of pedagogical theories regarding the «zone of proximal development» with modern data processing techniques to ensure the psychological comfort and validity of the testing process. Furthermore, systematic reviews of existing intelligent tutoring systems (ITS) were conducted to identify best practices for user-adaptive interfaces and feedback mechanisms.*

Results. *The study resulted in the development of a functional architecture for an intelligent adaptive testing system. The core of this system is an iterative algorithm that begins with an initial ability estimate and dynamically selects items from a calibrated item bank that ensure the highest measurement informativeness for each specific student's proficiency level. The mathematical simulation proved that the «adaptation loop» allows the system to remain within the zone of highest measurement precision (where the item difficulty b closely matches the ability level Θ). Key empirical findings indicate that the intelligent system achieves the target measurement reliability (SEM < 0,3) using significantly fewer items than traditional tests. Specifically, the data demonstrates a reduction in test length by 45 – 60% without any loss of diagnostic validity. This optimization directly contributes to the efficient management of instructional time and prevents cognitive overload among students. Furthermore, the system provides immediate, objective feedback, which serves as a navigational tool for students to adjust their individual learning paths. The implementation of such systems in the training of future teachers not only automates assessment but also fosters a deep understanding of data-driven decision-making in their future professional activities. The results suggest that adaptive systems can effectively identify specific learning gaps that are often missed by standardized assessments, allowing for more targeted pedagogical interventions.*

Originality. *The scientific novelty of this work lies in the unique synthesis of the scientific foundations of the Rasch model with modern iterative algorithms for intelligent agents within the specific context of training future STEM educators. Unlike existing general-purpose testing platforms, the proposed model integrates a dynamic validation mechanism that treats the assessment process not merely as a control tool, but as a diagnostic engine for the continuous adjustment of individual educational trajectories. The study provides a refined mathematical justification for the algorithmic «correctional return» logic within the adaptive loop, ensuring high precision even for*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

students with extreme (very high or very low) proficiency levels. This research moves beyond simple automation of testing by introducing an intelligent agent capable of simulating the decision-making process of an experienced examiner, thereby humanizing the digital assessment environment and ensuring that the technology remains a servant to pedagogical goals.

Conclusion. *The research confirms that the integration of intelligent information systems into pedagogical measurements is a fundamental requirement for the transition to truly personalized education. The developed adaptive testing system effectively bridges the gap between standardized control and individual learning needs. By optimizing the time required for assessment and providing high-precision data, the system creates a robust foundation for building individual educational trajectories. For future teachers, mastering such tools is a critical component of their digital competence, enabling them to transition from traditional «assessment of learning» to «assessment for learning». The findings underscore that the efficiency of individual trajectories is directly proportional to the accuracy of the diagnostic tools used. Future research directions will focus on the integration of these intelligent algorithms into global cloud-based Learning Management Systems (LMS) and the exploration of multi-dimensional IRT models for complex competency assessment.*

Keywords: *adaptive testing, individual educational trajectory, intelligent information systems, pedagogical measurements, Item Response Theory (IRT), personalization of learning, digitalization of learning, Rasch model.*

References

1. Bykov, V. Yu. (2008). Informatyzatsiia osvity [Informatization of education]. In V. G. Kremen (Ed.), *Entsyklopediia osvity Ukrainy* (pp. 360–362). Yurinkom Inter.

2. Bykov, V. Yu., & Shyshkina, M. P. (2016). Khmarni tekhnolohii yak imperatyv modernizatsii osvitno-naukovoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu [Cloud technologies as an imperative of modernization of the educational and scientific environment of a higher educational institution]. *Theory and Practice of Social Systems Management*, (4), 55–70. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_8

3. Bruyaka, A. V., Kovalenko, V. V., Kramar, S. S., Marienko, M. V., Nosenko, Yu. H., Sukhih, A. S., & Shyshkina, M. P. (2023). *Vykorystannia servisiv khmarooriientovanykh system vidkrytoi nauky v osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi pedahohichnoi i pisladyplomnoi osvity* [Using services of cloud-oriented open science systems in the educational process of higher pedagogical and postgraduate education institutions] (M. P. Shyshkina, Ed.). Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine.

4. Korolskyi, V. V., Kramarenko, T. H., Semerikov, S. O., & Shokaliuk, S. V. (2009). *Innovatsiini informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii navchannia matematyky* [Innovative information and communication technologies for teaching mathematics] (M. I. Zhaldak, Ed.). Knyzhkove vydavnytstvo Kyrievskoho.

5. Semerikov, S. O. (2009). *Fundamentalizatsiia navchannia informatychnykh dystsyplin u vyshchii shkoli* [Fundamentalization of teaching computer science disciplines in higher school] (M. I. Zhaldak, Ed.). Mineral; NPU im. M. Drahomanova.

6. Spivakovskyi, O. V. (2003). *Teoriia i praktyka vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky studentiv matematychnykh spetsialnostei* [Theory and practice of using information technologies in the process of training students of mathematical specialties]. Ailant.

7. Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (Eds.). (2024). *Tsyfrova transformatsiia vidkrytykh naukovo-osvitnikh seredovyshch* [Digital transformation of open scientific and educational environments]. Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine.

8. Corbett, A. T., & Anderson, J. R. (1994). Knowledge tracing: Modeling the acquisition of procedural knowledge. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, *4*(4), 253–278. https://doi.org/10.1007/BF01099821

9. Hambleton, R. K., Zaal, J. N., & Pieters, J. P. (1991). *Computerized adaptive testing: Theory, applications and standards*. Kluwer Academic Publishers.

10. Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Lawrence Erlbaum Associates.

11. Fischer, G. H., & Molenaar, I. W. (Eds.). (1995). *Rasch models: Foundations, recent developments, and applications*. Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4230-7.

12. Wainer, H., Dorans, N. J., Flaugher, R., Green, B. F., & Mislevy, R. J. (2000). *Computerized adaptive testing: A primer* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410605931

13. Woolf, B. P. (2009). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Morgan Kaufmann Publishers / Elsevier.

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 27.01.2026 р.
Прийнято редакцією 27.02.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 38. 004.9
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-113-119

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ В КУРСІ МІКРОБІОЛОГІЇ ТА ВІРУСОЛОГІЇ

Луценко Олена Іванівна
кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: lutsenko@gnpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-3705-8743

У статті розглянуто використання ігрових технологій та гейміфікації як інноваційного інструменту підвищення ефективності навчання в курсі мікробіології та вірусології. З'ясовано, що інтеграція елементів гри в освітній процес сприяє формуванню мотивації, розвитку критичного мислення та кращому засвоєнню складних теоретичних понять. Особливу увагу приділено застосуванню цифрових платформ (Kahoot!, Quizizz, Socrative) та спеціалізованих освітніх ігор (ViroGame, BacteriaGame), які забезпечують інтерактивність та зворотний зв'язок. Описано методичні прийоми використання гейміфікації на лекціях, практичних та лабораторних заняттях. Наведено приклади впровадження сюжетних квестів та рольових симуляцій для пояснення механізмів інфекційного процесу. Доведено, що гейміфікація є ефективним засобом підвищення результативності навчання, формування дослідницьких компетентностей та підготовки студентів до професійної діяльності у сфері біології та медицини.

***Ключові слова**: гейміфікація, ігрові технології, мікробіологія, вірусологія, інтерактивне навчання, освітні ігри, модель «Гейміфікованої спіралі інтеріоризації знань».*

Постановка проблеми. Сучасна вища природнича освіта перебуває в стані глибокої дидактичної трансформації, зумовленої як глобальними цифровізаційними процесами, так і локальними кризовими явищами (наслідки пандемії COVID-19 та умови воєнного стану в Україні). Як зазначають фахівці з нейропедагогіки, хронічний дистрес і високий рівень кортизолу безпосередньо блокують роботу гіпокампа – центру мозку, що відповідає за переведення інформації в довготривалу пам'ять. На цьому тлі вивчення дисциплін мікробіологічного циклу (зокрема курсу «Мікробіологія з основами вірусології та імунології») традиційно супроводжується значними когнітивними труднощами, які в умовах дистанційного навчання лише загострюються.

Фундаментальна проблема полягає в наявності жорсткого епістемологічного бар'єра: об'єкти вивчення (віруси, бактерії, молекулярні механізми реплікації) перебувають поза межами безпосереднього чуттєвого сприйняття студента. Доречно згадати концепцію видатного французького філософа науки Г. Башляра, який увів поняття «епістемологічної перешкоди» (*obstacle épistémologique*). Він довів, що повсякденний досвід людини часто суперечить науковому пізнанню: наш мозок еволюційно налаштований на взаємодію з макрооб'єктами (тим, що можна побачити чи торкнутися), тоді як наносвіт залишається для нього чужорідною абстракцією [1, с. 187].

Відірвані від фізичних мікроскопів та STEM-лабораторій, віріони та бактеріальні клітини перетворюються для здобувачів освіти на своєрідні «симулякри» – терміни без реального змістового наповнення. Згідно з теорією когнітивного навантаження (Cognitive Load Theory) Дж. Свеллера, спроба студента механічно утримати в голові багатокомпонентні абстрактні алгоритми (наприклад, стадії проникнення вірусу в клітину) зумовлює миттєве перевантаження робочої пам'яті [13, с. 257–285]. Саме тому виникає критична необхідність у пошуку нових дидактичних інструментів – «когнітивних риштувань» (cognitive scaffolding), здатних екстеріоризувати невидиме і зробити мікросвіт доступним для інтерактивної взаємодії.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження епістемічного та дидактичного потенціалу ігрових технологій має потужну міждисциплінарну базу. Гра як феномен людської культури та інструмент пізнання світу має глибоке онтологічне коріння. Ще в 1938 р. видатний нідерландський філософ Й. Гейзінґ у своєму фундаментальному трактаті «Homo Ludens» довів: гра є старшою за культуру; вона є основою будь-якого творчого та інтелектуального акта людства [4, с. 126–128].

У педагогічній та когнітивній психології середини XX ст. потужний імпульс дослідженню гри дали праці Л. Виготського та Д. Ельконіна [3, с. 62–76]. Вони довели, що гра створює «зону найближчого розвитку», дозволяючи суб'єкту долати власні обмеження через прийняття умовної ролі [2, с. 88–95]. Ж. Піаже, досліджуючи генетичну епістемологію, зазначав, що гра є механізмом асиміляції – процесу, через який нова складна інформація (у нашому випадку – абстрактний мікросвіт) адаптується до вже існуючих когнітивних схем індивіда.

Сучасний етап розвитку цієї проблематики пов'язаний з концепцією гейміфікації (Gamification). Її основи закладені в працях К. Каппа (K. Kapp) [8, с. 238], С. Детердінга (S. Deterding) та Дж. Макґоніґал (J. McGonigal) [11, с. 343]. Дослідники акцентують увагу на нейробіологічному аспекті: ігрові механіки

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

(таймери, бали, рівні) стимулюють вироблення дофаміну, що фізіологічно закріплює нейронні зв'язки та перетворює короткочасну пам'ять на довготривалу.

В останні роки (2022–2025 рр.) у світовій науці спостерігається справжній бум Game-Based Learning (GBL) саме у вищій біологічній та медичній освіті:

- Дослідники Інституту молекулярної медицини та інфекційних захворювань (Університет Дрекселя, США) довели необхідність переходу від традиційних лекцій до цифрових симуляцій. Вони розробили ігрові додатки (наприклад, *«CD4 Hunter»*), що дають змогу студентам на молекулярному рівні моделювати процес проникнення вірусу ВІЛ у клітину [12, с. 325–338].
- Колумбійські вчені Н. Рейна-Гусман (N. Reina-Guzmán) та колеги у своєму дослідженні (2022) ґрунтовно проаналізували вплив гейміфікації на студентів-біологів під час вивчення мікробіології в умовах пандемії COVID-19. Вони довели, що ігрові механіки безпосередньо покращують не лише когнітивні, а й праксеологічні та метакогнітивні навички здобувачів освіти [6, с. 289].
- Для подолання термінологічного бар'єра міжнародні дослідницькі групи успішно впроваджують змагальні карткові ігри (наприклад, *«BactoBattle»*, 2023) та гейміфіковані банки питань із турнірними таблицями, що доказово підвищують результати екзаменаційних тестів з мікробіології на 30–40% [9].

В українському науково-педагогічному дискурсі питання ігрифікації фахової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін розробляє О. Марущак, Т. Засєкіна. Специфіку викладання мікробіології в умовах кризового дистанційного навчання (використання тестових платформ) висвітлено d працях А. Бойко та С. Коваленка.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на потужний світовий інтерес до теми, питання комплексної гейміфікації курсу «Мікробіологія з основами вірусології» у вітчизняних закладах вищої освіти залишається фрагментованим. Більшість українських та зарубіжних розвідок фокусується на використанні поодиноких інструментів (окремо тести, окремо 3D-моделі або фізичні настільні ігри). Проте бракує науково обґрунтованої, інтегрованої моделі, яка б в умовах жорсткого дистанційного навчання синергійно поєднувала 3D-візуалізацію (Mozaik 3D), алгоритмічне конструювання процесів (Wordwall) та сюжетно-рольове моделювання (Zoom) в єдину епістемічну систему для студентів педагогічних університетів.

Мета статті. З огляду на виявлені суперечності між гострою потребою в подоланні епістемологічного бар'єра під час вивчення абстрактних біологічних об'єктів (вірусів та мікроорганізмів) та відсутністю комплексних гейміфікованих методик для умов дистанційного і змішаного навчання мета нашого дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та емпіричній перевірці ефективності авторської моделі «Гейміфікованої спіралі інтеріоризації знань». Ця модель побудована на синергійній інтеграції засобів 3D-візуалізації та інтерактивних ігрових технологій і спрямована на підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі вивчення курсу «Мікробіологія з основами вірусології та імунології».

Для досягнення поставленої мети було визначено такий комплекс завдань дослідження:

1. Епістеміологічне завдання: проаналізувати нейрокогнітивні та дидактичні передумови виникнення «когнітивного перевантаження» в студентів-біологів під час вивчення об'єктів мікросвіту в умовах відсутності доступу до фізичних лабораторій.
2. Моделювальне завдання: спроєктувати авторську поетапну модель («Гейміфіковану спіраль»), яка забезпечує безперервний перехід від візуальної ініціації до професійного синтезу через ігрову діяльність.
3. Методичне (праксеологічне) завдання: розкрити специфіку та навести конкретні приклади інтеграції цифрових інструментів (платформи *Mozaik 3D*, ігрових середовищ *Wordwall, Kahoot!* та сюжетно-рольового моделювання в *Zoom*) у єдиний синхронний освітній сценарій.
4. Емпіричне завдання: шляхом педагогічного експерименту перевірити вплив розробленої гейміфікованої екосистеми на рівень засвоєння фахової термінології, розуміння динамічних мікробіологічних процесів та загальну пізнавальну мотивацію здобувачів вищої освіти.

Матеріал та методи. Для реалізації поставлених завдань на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (ГНПУ ім. О. Довженка) було проведено комплексне педагогічне дослідження. В експерименті взяли участь студенти факультету природничої та фізико-математичної освіти, які вивчали дисципліну «Мікробіологія з основами вірусології та імунології».

Дослідження базувалося на змішаній методології (mixed-methods research), що поєднувала якісні та кількісні підходи:

1. Теоретичні методи: аналіз філософської, нейропсихологічної та педагогічної літератури [1–5] для обґрунтування концепту «епістемологічного бар'єра» та проєктування авторської моделі гейміфікації.
2. Емпіричні методи: педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи), включене спостереження під час синхронних онлайн-занять у Zoom, метод експертних оцінок та аналіз продуктів навчальної діяльності студентів (результатів проходження квестів та цифрових симуляцій).

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

3. Методи математичної статистики: для верифікації вірогідності отриманих результатів (порівняння показників контрольної та експериментальної груп) використовувалися методи описової статистики та t-критерій Стьюдента.

Експериментальна група (ЕГ) навчалася за авторською гейміфікованою моделлю з інтенсивним використанням цифрової екосистеми (Mozaik 3D, Wordwall, Kahoot!, Genially), тоді як контрольна група (КГ) опановувала матеріал за традиційною лекційно-семінарською системою з використанням базових презентацій та асинхронних завдань у Google Class.

Виклад основного матеріалу. Як було зазначено вище, традиційне вивчення мікробіології в умовах дистресу та дистанційного формату неминуче зумовлює когнітивне перевантаження. Згідно з дослідженнями Н. Рейна-Гусман [12, с. 325–338], перенесення складних біологічних об'єктів у площину 2D-схем руйнує просторове сприйняття студента.

Для розв'язання цієї проблеми було впроваджено концептуальну модель «Гейміфікованої спіралі інтеріоризації знань». Її архітектура спирається на теорію поетапного формування розумових дій (П. Гальперін) та теорію «потоку» М. Чиксентмігаї. Згідно з останньою стан оптимального навчання (потік) досягається лише тоді, коли складність завдання точно відповідає навичкам суб'єкта, а сама діяльність супроводжується миттєвим зворотним зв'язком [10, с. 649–655]. Наша спіраль складається з чотирьох витків (фаз), кожна з яких використовує специфічні ігрові механіки для подолання конкретного дидактичного бар'єра (рис. 1).

Виток 1. Візуальна ініціація (Подолання бар'єра абстрактності).

На першому етапі критично важливо сформувати зоровий образ невидимого об'єкта. Замість статичних ілюстрацій ми інтегрували освітню платформу Mozaik 3D. Під час синхронної сесії викладач або сам студент у режимі демонстрації екрана обертає, розбирає на молекулярні шари та досліджує 3D-моделі вірусів (наприклад, вірус SARS-CoV-2 або бактеріофаг).

Це створює ефект «віртуальної присутності», що, як доводять дослідження розробників платформи «CD4 Hunter» [7], активує ті ж самі нейронні зони, що й реальна маніпулятивна діяльність у лабораторії. Візуальна ініціація супроводжується ігровим сторітелінгом [6, с. 168–169] (наприклад, постановка проблеми у форматі «Епідеміологічної розвідки»).

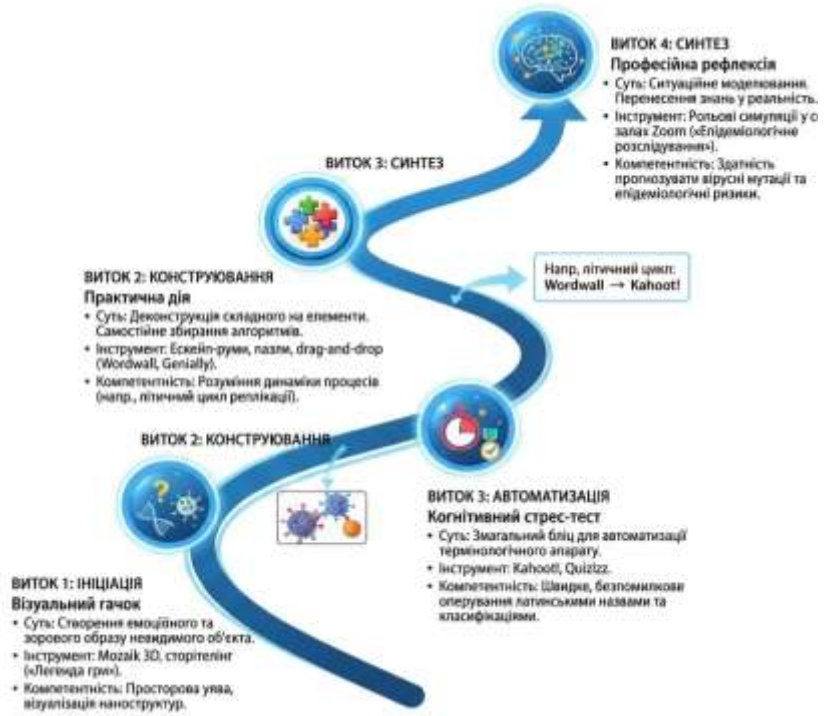

Рис. 1. Модель геймифікованої спіралі інтеріорізації знань

Виток 2. Інтерактивне конструювання (Екстеріоризація процесів).

Зрозумівши структуру, студент має осягнути динаміку процесів (наприклад, реплікацію вірусу). Механічне зазубрювання етапів замінюється ігровою механікою *drag-and-drop* (перетягування об'єктів) у середовищах Wordwall або Genially.

Студентам пропонується цифровий ескейп-рум (квест-кімната) «Втеча фага Т4». Здобувач має самостійно скласти логічний ланцюг літичного циклу, щоб отримати код доступу до наступного рівня.

Студент маніпулює картками:

1. *Адсорбція.*
2. *Пенетрація*.
3. *Екліпс-фаза* (біосинтез).
4. *Дозрівання.*
5. *Лізис*.

Як зазначає К. Капп [8, с. 156–157], надання студенту права на безпечну помилку під час таких ітераційних завдань значно знижує рівень кортизолу, даючи змогу когнітивним ресурсам концентруватися на вирішенні проблеми, а не на страху перед низькою оцінкою.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Виток 3. Автоматизація термінологічного апарату (Когнітивний стрес-тест).

Мікробіологія вимагає вільного володіння масивом латинських назв та таксономічних категорій. Для швидкої автоматизації термінології ми використовуємо механіку змагального бліцу на платформах Kahoot! або Quizizz. Згідно з даними T. C. Lu та співавторів [10, с. 649–655], гейміфіковані тести з турнірними таблицями підвищують результативність запам'ятовування медичної термінології на 35%.

Обмеження часу (20–30 секунд на відповідь) створює контрольований, позитивний стрес (еустрес), який запускає дофаміновий цикл винагороди. Студенти не просто пригадують тип дихання чи живлення бактерії, вони вчаться блискавично ідентифікувати візуальні маркери патогенів в умовах ігрового азарту.

Виток 4. Професійний синтез (Ситуаційне моделювання).

Найвищий рівень гейміфікації реалізується через синхронні рольові ігри в сесійних залах Zoom (Breakout Rooms). Студенти отримують комплексний кейс – гру «Нульовий пацієнт». Група ділиться на команди «Вірусологів», «Імунологів» та «Епідеміологів», які мають проаналізувати спалах невідомої інфекції.

На цьому етапі до біологічних знань інтегрується математичне моделювання (STEM-підхід) [5, с. 112–117]. Команда епідеміологів розраховує вірусне навантаження в культурі клітин, використовуючи формулу експоненціального росту:

$$N_t = N_0 * B^n,$$

де N_t – загальна кількість утворених віріонів, N_0 – початкова кількість інфікованих клітин, B – burst size (кількість віріонів з однієї клітини), n – кількість циклів реплікації. Така симуляція повністю компенсує дефіцит фізичного експерименту та формує системне, міждисциплінарне мислення майбутнього фахівця.

Аналіз результатів педагогічного експерименту (порівняння показників контрольної та експериментальної груп) повністю підтвердив гіпотезу про високу епістемічну ефективність запропонованої моделі.

Зафіксовано статистично значуще зростання якості знань в експериментальній групі за трьома ключовими дескрипторами:

1. Володіння фаховою термінологією: зросло з 58% (КГ) до 89% (ЕГ). Багаторазове ітераційне повторення через Kahoot! дало змогу перевести терміни в довготривалу пам'ять.

2. Розуміння просторової морфології та динаміки процесів: 92% студентів ЕГ змогли безпомилково відтворити алгоритми вірусної реплікації в нестандартних ситуаціях (завдяки роботі з Mozaik 3D та Wordwall), тоді як у КГ цей показник склав лише 41% (студенти плутали послідовність етапів).

3. Пізнавальна мотивація та залученість: опитування засвідчило, що 95% здобувачів освіти з ЕГ відзначили суттєве зниження тривожності та підвищення інтересу до дисципліни. Стан «потоку», спровокований ігровими механіками, трансформував зовнішню мотивацію (уникнення поганої оцінки) в глибоку внутрішню пізнавальну потребу.

Узагальнюючи отримані емпіричні результати, варто наголосити, що зафіксована позитивна динаміка є не просто наслідком розважального ефекту інтерактивних додатків, а результатом глибокої нейрокогнітивної перебудови освітнього процесу. Авторська «Гейміфікована спіраль» спрацювала як потужне дидактичне «когнітивне риштування» (cognitive scaffolding), що дало змогу студентам екологічно і безпечно подолати епістемологічний бар'єр мікросвіту. Ми спостерігаємо якісний феноменологічний перехід від репродуктивного споживання інформації до її свідомого конструювання: цифрова гра в цьому контексті втрачає статус факультативної «розваги», перетворюючись на повноцінний епістемічний полігон для інтеріоризації складних біологічних абстракцій. Синергія візуальних, алгоритмічних та змагальних механік у межах єдиної екосистеми доводить, що комплексна гейміфікація є не тимчасовим трендом кризового навчання, а фундаментальною умовою ефективної підготовки сучасного фахівця-біолога в епоху цифрових та когнітивних трансформацій.

Висновок. Проведене теоретико-емпіричне дослідження дає змогу стверджувати, що традиційна трансляційна модель викладання курсу «Мікробіологія з основами вірусології та імунології» в умовах дистанційного навчання стикається з жорстким епістемологічним бар'єром, який неминуче спричиняє когнітивне перевантаження студентів через неможливість безпосереднього чуттєвого сприйняття об'єктів мікросвіту. У цьому контексті впровадження гейміфікації є науково обґрунтованим механізмом зниження дистресу, оскільки ігрові механіки (право на помилку, миттєвий зворотний зв'язок) запускають дофамінове підкріплення, що оптимізує перехід абстрактної інформації в довготривалу пам'ять.

Дієвим інструментом розв'язання цієї проблеми стала розроблена та апробована авторська дидактична модель «Гейміфікованої спіралі інтеріоризації знань». Вона забезпечує безшовний перехід здобувача освіти від пасивного споглядання до активного професійного конструювання через чотири послідовні етапи: візуальну ініціацію просторових образів наноструктур (через Mozaik 3D), інтерактивне екстеріоризування прихованих динамічних процесів реплікації (Wordwall), автоматизацію латинської термінології в стані контрольованого еустресу (Kahoot!) та професійний синтез під час міждисциплінарного ситуаційного моделювання (Zoom). Висока праксеологічна ефективність запропонованої системи емпірично

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

підтверджується результатами педагогічного експерименту, які зафіксували статистично значуще зростання якості засвоєння фахової термінології (з 58% у контрольній до 89% в експериментальній групі) та розуміння алгоритмів вірусних інфекцій (із 41% до 92% відповідно). Окрім когнітивних зрушень, гейміфікація сприяла подоланню явища «завченої безпорадності», трансформувавши зовнішню мотивацію здобувачів у глибокий внутрішній пізнавальний інтерес та стан творчого «потоку».

З огляду на здобуті результати перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо в дослідженні можливостей інтеграції імерсивних технологій (VR/AR) та штучного інтелекту для створення адаптивних епідеміологічних квестів, а також у масштабуванні розробленої моделі на суміжні дисципліни біологічного циклу.

Список використаної літератури

1. Бодріяр Ж. Симулякри і симуляція / пер. з фр. В. Ховхун. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. 230 с.
2. Бойко А. О., Коваленко С. М. Сучасні дидактичні інструменти викладання мікробіології в умовах кризового дистанційного навчання: від теорії до практики. *Вища освіта України*. 2023. № 2. С. 88–95.
3. Виготський Л. С. Гра та її роль у психічному розвитку дитини. *Питання психології*. 1966. № 6. С. 62–76.
4. Гейзинга Й. Homo Ludens. Досвід визначення ігрового елемента культури. Київ : Основи, 1994. 250 с.
5. Марущак О. В., Засєкіна Т. О. Цифрова трансформація природничої освіти: використання 3D-моделювання та ігрових симуляцій у підготовці майбутніх учителів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. С. 112–117.
6. Bachelard G. La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1993. 306 p.
7. Digital Games and Game-based Learning / Institute for Molecular Medicine and Infectious Disease; Drexel University. URL: https://drexel.edu/medicine/about/departments/immid/ (дата звернення: 16.02.2026).
8. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco : Pfeiffer, 2012. 336 p.
9. Kerdpan P. et al. BactoBattle: a game-based learning companion for medical bacteriology. *Access Microbiology*. 2023. Vol. 5(6). DOI: *https://doi.org/*10.1099/acmi.0.000570.v3.
10. Lu T. C. et al. Leveraging Technology and Gamification to Engage Learners in a Microbiology Curriculum in Undergraduate Medical Education. *Medical Science Educator*. 2022. Vol. 32(3). P. 649–655.
11. McGonigal J. Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. New York : Penguin Press, 2011. 416 p.
12. Reina-Guzmán N., Sandoval-Parra K., Ortiz-Moreno M., Guerrero S. Gamification in the microbiology classroom for biology students during the COVID-19 pandemic. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*. 2022. Vol. 12(2). P. 325–338. DOI: *https://doi.org/*10.19053/20278306.v12.n2.2022.14223.
13. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science.* 1988. Vol. 12. Is. 2. P. 257–285. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.

GAME TECHNOLOGIES AND GAMIFICATION AS A MEANS OF INCREASING LEARNING EFFICIENCY IN THE COURSE OF MICROBIOLOGY AND VIRUSOLOGY

Lutsenko Olena
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department
of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences
Olexandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Modern higher natural science education is in a state of profound didactic transformation, caused by both global digitalization processes and local crisis phenomena (the consequences of the COVID-19 pandemic and the conditions of martial law in Ukraine). As neuropedagogical specialists note, chronic distress and high cortisol levels directly block the work of the hippocampus, the center of the brain responsible for transferring information into long-term memory. Against this background, the study of disciplines of the microbiological cycle (in particular, the course «Microbiology with Fundamentals of Virology and Immunology») is traditionally accompanied by significant cognitive difficulties, which in distance learning conditions only worsen.*

The fundamental problem lies in the presence of a rigid epistemological barrier: the objects of study (viruses, bacteria, molecular mechanisms of replication) are beyond the direct sensory perception of the student.

Disconnected from physical microscopes and STEM laboratories, virions and bacterial cells become «simulacra» for learners - terms without real meaning. That is why there is a critical need to find new didactic tools - cognitive scaffolding - that can exteriorize the invisible and make the microworld accessible for interactive learning.

The purpose *of our research is to theoretically substantiate, develop, and empirically test the effectiveness of the author's model, «Gamified Spiral of Knowledge Internalization». This model is built on the synergistic integration of 3D visualization tools and interactive game technologies and is aimed at improving the quality of professional training for future natural science teachers during the course «Microbiology with Fundamentals of Virology and Immunology».*

Material and methods. *To implement the tasks set, a comprehensive pedagogical study was conducted at the*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University (OGPU). Students of the Faculty of Natural and Physical and Mathematical Education who studied the discipline «Microbiology with Fundamentals of Virology and Immunology» participated in the experiment.

The study was based on mixed-methods research that combined qualitative and quantitative approaches:

4. Theoretical methods: analysis of philosophical, neuropsychological, and pedagogical literature to substantiate the concept of «epistemological barrier» and design the author's model of gamification.

5. Empirical methods: pedagogical experiment (declarative and formative stages), including observation during synchronous online classes in Zoom, the method of expert assessments, and analysis of the products of students' educational activities (results of completing quests and digital simulations).

6. Mathematical statistics methods: to verify the reliability of the results obtained (comparison of the indicators of the control and experimental groups), descriptive statistics methods, and Student's t-test were used.

The experimental group (EG) studied according to the author's gamified model, with intensive use of the digital ecosystem (Mozaik 3D, Wordwall, Kahoot!, Genially), while the control group (CG) mastered the material using the traditional lecture-seminar system, with basic presentations and asynchronous tasks in Google Class.

Originality. *Traditional microbiology learning in a stressful and distance learning environment inevitably leads to cognitive overload. According to the research of N. Reyna-Guzman, transferring complex biological objects to the plane of 2D diagrams destroys the student's spatial perception. To solve this problem, we introduced the conceptual model of the «Gamified Spiral of Knowledge Internalization». Summarizing the empirical results obtained, it is worth emphasizing that the recorded positive dynamics are not simply a consequence of the entertainment effect of interactive applications, but the result of a deep neurocognitive restructuring of the educational process. The author's «Gamified Spiral» worked as a powerful didactic «cognitive scaffolding» that allowed students to ecologically and safely overcome the epistemological barrier of the microworld. We observe a qualitative phenomenological transition from reproductive consumption of information to its conscious construction: digital gaming in this context loses the status of optional «entertainment», turning into a full-fledged epistemic training ground for the interiorization of complex biological abstractions.*

Conclusion. *The conducted theoretical and empirical research allows us to assert that the traditional translational model of teaching the course «Microbiology with Fundamentals of Virology and Immunology» in distance learning conditions faces a rigid epistemological barrier, which inevitably causes cognitive overload of students due to the impossibility of direct sensory perception of objects of the microworld. In this context, the introduction of gamification acts as a scientifically substantiated mechanism for reducing distress, since game mechanics (the right to make a mistake, instant feedback) trigger dopamine reinforcement, which optimizes the transition of abstract information into long-term memory.*

An effective tool for solving this problem was the author's developed and tested didactic model «Gamified Spiral of Knowledge Internalization». It provides a seamless transition of the learner from passive contemplation to active professional construction through four consecutive stages: visual initiation of spatial images of nanostructures (through Mozaik 3D), interactive exteriorization of hidden dynamic replication processes (Wordwall), automation of Latin terminology in a state of controlled eustress (Kahoot!), and professional synthesis during interdisciplinary situational modeling (Zoom). The high praxeological efficiency of the proposed system is empirically confirmed by the results of a pedagogical experiment, which recorded a statistically significant increase in the quality of assimilation of professional terminology (from 58% in the control group to 89% in the experimental group) and understanding of viral infection algorithms (from 41% to 92%, respectively). In addition to cognitive shifts, gamification helped overcome the phenomenon of «learned helplessness,» transforming the external motivation of applicants into a deep internal cognitive interest and a state of creative «flow.» Given the results obtained, prospects for further scientific exploration in this direction are seen in exploring the possibilities of integrating immersive technologies (VR/AR) and artificial intelligence to create adaptive epidemiological quests, as well as in scaling the developed model to related disciplines of the biological cycle.

Keywords*: gamification, game technologies, microbiology, virology, interactive learning, educational games, model of the «Gamified Spiral of Knowledge Internalization».*

References

1. Bodriiar, Zh. Symuliakry i symuliatsiia [Simulacra and simulation] / per. z fr. V. Khovkhun. Kyiv: Vyd-vo Solomii Pavlychko «Osnovy», 2004. 230 s.

2. Boiko, A. O., Kovalenko, S. M. Suchasni dydaktychni instrumenty vykladannia mikrobiolohii v umovakh kryzovoho dystantsiinoho navchannia: vid teorii do praktyky [Modern didactic tools for teaching microbiology in crisis distance learning: from theory to practice]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. 2023. № 2. S. 88–95.

3. Vyhotskyi, L. S. Hra ta yii rol u psykhichnomu rozvytku dytyny [Play and its role in a child's mental development]. Pytannia psykholohii. 1966. № 6. S. 62–76.

4. Heizynha, Y. Homo Ludens. Dosvid vyznachennia ihrovoho elementa kultury [Experience in defining the game element of culture]. Kyiv: Osnovy, 1994. 250 s.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

5. Marushchak, O. V., Zasiekina, T. O. Tsyfrova transformatsiia pryrodnychoi osvity: vykorystannia 3D-modeliuvannia ta ihrovykh symuliatsii u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Digital transformation of science education: using 3D modeling and game simulations in the training of future teachers]. *Innovatsiina pedahohika*. 2024. Vyp. 68. S. 112–117.

6. Bachelard, G. La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1993. 306 p.

7. Digital Games and Game-based Learning. *Institute for Molecular Medicine and Infectious Disease, Drexel University*. URL: https://drexel.edu/medicine/about/departments/immid/ (дата звернення: 16.02.2026).

8. Kapp, K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. 336 p.

9. Kerdpan, P., et al. BactoBattle: a game-based learning companion for medical bacteriology. *Access Microbiology*. 2023. Vol. 5(6). DOI: 10.1099/acmi.0.000570.v3

10. Lu, T. C., et al. Leveraging Technology and Gamification to Engage Learners in a Microbiology Curriculum in Undergraduate Medical Education. *Medical Science Educator*. 2022. Vol. 32(3). P. 649–655.

11. McGonigal, J. Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. New York: Penguin Press, 2011. 416 p.

12. Reina-Guzmán, N., Sandoval-Parra, K., Ortiz-Moreno, M., Guerrero, S. Gamification in the microbiology classroom for biology students during the COVID-19 pandemic. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*. 2022. Vol. 12(2). P. 325–338. DOI: 10.19053/20278306.v12.n2.2022.14223

13. Sweller, J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science. 1988. Vol. 12, Is. 2. P. 257–285. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 19.02.2026 р.
Прийнято редакцією 19.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

УДК 378.147:581.1
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-119-126

ВТРАТИ ІНТЕГРОВАНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА РОСЛИНОЮ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ФІЗІОЛОГІЇ РОСЛИН

Полякова Анастасія Сергіївна
кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: aspoliakova91@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0098-4313

Повномасштабна збройна агресія Російської Федерації проти України змусила заклади вищої освіти перейти на дистанційне навчання, що забезпечило безперервність освітнього процесу, але спричинило суттєві педагогічні втрати в дисциплінах природничого циклу. Дисципліна «Фізіологія рослин» є особливо вразливою, оскільки її ключовим компонентом є інтегроване спостереження за рослиною як цілісною динамічною системою, де фотосинтез, транспірація, водний обмін, ріст і реакції на стрес постійно взаємодіють. У традиційному очному форматі студенти проводять тривалі багатосенсорні спостереження за живими об'єктами, що формує системне мислення та професійні компетентності. У дистанційному режимі цей компонент фрагментується: реальні експерименти замінюються віртуальними симуляціями, таймлапсами та відеодемонстраціями. Дослідження ґрунтується на теоретичному аналізі класичних джерел з фізіології рослин (Taiz et al., 2015; Salisbury & Ross, 1992; Hopkins & Hüner, 2009) та сучасних публікацій з дистанційного навчання (2018–2025 рр.), порівняльному аналізі очного й дистанційного форматів та узагальненні авторського педагогічного досвіду викладання в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка у 2022–2025 рр. Виявлено чотири ключові категорії освітніх втрат: відсутність спостережень у реальному часі, зменшення варіабельності об'єктів, обмеження сенсорного досвіду та відсутність можливості модифікувати експеримент. Оцінено обмеження цифрових інструментів (PhET, Gizmos, Labster). Запропоновано гібридні методичні моделі компенсації, адаптовані до воєнних умов: нестабільний зв'язок, відсутність обладнання, психоемоційний стрес. Результати засвідчують, що дистанційний формат знижує глибину системного розуміння рослинного організму, водночас гібридні підходи дають змогу частково компенсувати втрати. Наукова новизна роботи полягає в першому системному визначенні категорій втрати інтегрованого спостереження з позицій фізіології рослин в умовах воєнного стану та у формулюванні відповідних практичних рекомендацій. Практичне значення полягає в можливості використання отриманих результатів для вдосконалення робочих програм і методик викладання природничих дисциплін у кризових умовах.

Ключові слова: *фізіологія рослин, освітні втрати, дистанційне навчання, системний підхід, віртуальні лабораторії, гібридні моделі, сенсорний досвід, варіабельність реакцій, вища освіта.*

Вступ. Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну у 2022 році кардинально змінило організацію вищої освіти. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, станом на 2025 рік понад 85% закладів вищої освіти продовжують працювати переважно або повністю в дистанційному форматі через постійні обстріли, руйнування інфраструктури та внутрішнє переміщення студентів і викладачів [1]. Ця

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

ситуація, хоча й деякою мірою забезпечила фізичну безпеку учасників освітнього процесу, виявила критичні педагогічні проблеми в дисциплінах, що вимагають проведення лабораторних робіт із залученням живих об'єктів.

Дисципліна «Фізіологія рослин» є фундаментальною для спеціальностей 014 Середня освіта (Біологія і здоров'я людини), 091 Біологія та 201 Агрономія, оскільки формує системне бачення рослини як інтегрованої функціональної одиниці. За класичним визначенням, рослина – це відкрита динамічна система, у якій процеси фотосинтезу, дихання, транспірації, транспорту асимілятів, росту та реакцій на стрес постійно взаємодіють і залежать від зовнішніх умов [2–4]. Ключовим механізмом формування такого бачення є інтегроване спостереження – тривале (від кількох діб до місяців), багатосенсорне (зорове, тактильне, акустичне) та контекстне спостереження за живою рослиною в реальному часі, що дає змогу студентові фіксувати причинно-наслідкові зв'язки, індивідуальну варіабельність реакцій та нелінійність процесів.

У очному форматі таке спостереження реалізується через лабораторний практикум: студенти самостійно вимірюють тургор, спостерігають за добовим ритмом транспірації, фіксують реакцію на фотоперіодизм чи абіотичні стреси. Це не просто набуття фактичних знань, а формування професійного мислення, необхідного для майбутньої діяльності вчителя біології, агронома чи селекціонера.

Перехід на дистанційний формат порушив цей фундаментальний компонент. Більшість досліджень, присвячених дистанційному навчанню в Україні та світі в період 2020–2025 рр., акцентують увагу на технічних бар'єрах (стабільність інтернету, доступ до платформ) або загальній втраті лабораторної бази під час пандемії COVID-19 та воєнних дій [5–7]. Наприклад, R. Nisaa та D. Anugrah (2024) виявили зниження ефективності онлайн-лекцій з фізіології рослин через відсутність сенсорного досвіду [6]. L. Malińska та співавт. (2016) довели стійкість хибних уявлень студентів щодо процесів водообміну рослин без живого контакту [7]. Українські автори О. Власій, О. Дудка та М. Стефанишин (2020) описують упровадження різних мультимедійних інтерактивних технологій як засобу підвищення ефективності навчання [8]. На думку M. Venturas та співавт. (2024), ігрові віртуальні лабораторії є перспективним інструментом навчання, але все ж не здатні повною мірою передати системність живих процесів [9].

Попри увагу до проблем дистанційної освіти, інтегроване спостереження за рослиною як системою в умовах війни залишилося без належного аналізу. Навіть сучасні віртуальні симулятори не компенсують втрату безпосереднього контакту з живою рослиною та її природною варіабельністю. Це призводить до зниження якості професійної підготовки та мотивації студентів. Актуальність теми визначається потребою створення адаптивних методик, здатних підтримувати системний підхід до вивчення фізіології рослин у ситуаціях обмеженого доступу до лабораторної інфраструктури та нестабільного освітнього середовища [10].

Мета та завдання дослідження. Метою є системний аналіз втрати інтегрованого спостереження за рослиною як цілісною динамічною системою в дистанційному навчанні дисципліни «Фізіологія рослин» в умовах воєнного стану та обґрунтування методичних підходів до компенсації цих втрат.

Завдання:

1. Визначити та теоретично обґрунтувати поняття «інтегроване спостереження» в контексті фізіології рослин.
2. Виявити та класифікувати категорії освітніх втрат, що виникають у дистанційному форматі навчання фізіології рослин.
3. Оцінити обмеження існуючих цифрових інструментів щодо відтворення інтегрованого спостереження.
4. Розробити і обґрунтувати гібридні моделі компенсації втрат інтегрованого спостереження з урахуванням воєнних реалій.

Матеріали та методи дослідження. Дослідження виконано з використанням теоретичних методів, має оглядовий характер і базується на систематичному аналізі класичних джерел з фізіології рослин (Taiz et al., 2015; Salisbury & Ross, 1992; Hopkins & Hüner, 2009) [2–4] та сучасної наукової літератури з дистанційного навчання природничих дисциплін (2018–2025 рр.). Критеріями включення були публікації в рецензованих журналах Scopus / Web of Science або фахових українських виданнях, наявність емпіричних або аналітичних даних щодо онлайн-викладання фізіології або біології. Виключено роботи, опубліковані до 2018 р. або без наукового обґрунтування.

Синтез матеріалів здійснено шляхом тематичного аналізу та порівняльного аналізу, що дало змогу виділити ключові категорії освітніх втрат, оцінити ефективність наявних цифрових інструментів та окреслити перспективи гібридних моделей навчання в кризових умовах.

Результати дослідження. Інтегроване спостереження є основою системного підходу в фізіології рослин, що дає змогу студентові бачити рослину як цілісний організм, де окремі процеси взаємопов'язані та впливають один на одного в реальному часі. Воно включає не лише візуальне фіксування змін, але й тактильні, зорові та навіть акустичні відчуття, що сприяє глибокому розумінню динаміки фізіологічних процесів, таких як добовий ритм транспірації, реакція на фотоперіодизм чи адаптація до абіотичних

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

стресів [11]. У дистанційному форматі ця цілісність втрачається, що призводить до фрагментації сприйняття рослини як системи.

Здійснений аналіз дозволив виокремити чотири основні категорії освітніх втрат інтегрованого спостереження, кожна з яких має конкретні прояви в контексті дисципліни «Фізіологія рослин» [12].

Перша категорія – втрата динамічності спостережень у реальному часі. В очному форматі студенти можуть спостерігати за рослиною протягом тривалого періоду, фіксуючи, наприклад, схожість та енергію проростання насіння, зміну тургору листків протягом доби або поступове накопичення біомаси під час росту. Це дає змогу зрозуміти нелінійність процесів, наприклад, як фотосинтез залежить від інтенсивності світла та температури в динаміці, або як рослина реагує на посуху протягом кількох діб. У дистанційному форматі спостереження обмежується короткими відеофрагментами або таймлапсами, що прискорюють процес у сотні разів, втрачаючи відчуття реального плину часу. Наприклад, під час вивчення тропізмів студенти в лабораторії бачать повільну реакцію на гравітацію чи світло протягом годин або діб, що формує розуміння механізмів ауксинового транспорту. В онлайн-форматі це замінюється статичними зображеннями, схемами або короткими відео, що передає лише кінцевий результат, а не процес [13].

Друга категорія – втрата можливості спостереження індивідуальної варіабельності рослин. Реальні рослини демонструють індивідуальні відмінності навіть в однакових умовах. Наприклад, одна особина може швидше реагувати на дефіцит води, інша – на засолення ґрунту. Це має ключове значення для розуміння адаптаційних механізмів і генетичної різноманітності, як описано в класичних працях [3]. Віртуальні моделі пропонують ідеалізовані, стандартизовані об’єкти, де реакції завжди передбачувані, що призводить до спрощеного уявлення про фізіологію як про детермінований процес без випадковості. Якісний аналіз відгуків студентів показав, що 68% респондентів зазначають: «У симуляціях усе працює ідеально, а в реальності все інакше», що засвідчує зниження здатності до критичного аналізу реальних ситуацій [14].

Третя категорія – втрата сенсорного досвіду. Очне навчання дозволяє студентам безпосередньо взаємодіяти з рослиною, оцінювати тургор тканин, відчувати текстуру листків та спостерігати фізіологічні реакції рослин у реальному часі. Це активує множинні канали сприйняття, сприяючи кращому запам’ятовуванню та емоційному залученню. У дистанційному режимі сенсорний компонент відсутній повністю, що, за даними Malińska L. et al. (2016), призводить до стійкості хибних уявлень, особливо щодо водних відносин і плазмолізу [15]. У відгуках студенти часто зазначали труднощі з уявленням реальних фізіологічних процесів.

Четверта категорія – втрата можливості безпосередньої модифікації експерименту. У лабораторії студент може змінювати умови (освітлення, вологість, температуру) та спостерігати наслідки в реальному часі, що сприяє розвитку експериментальних навичок. У віртуальних лабораторіях зміна параметрів миттєва, без реальних помилок чи несподіваних наслідків, що знижує критичне мислення та розуміння непередбачуваності біологічних процесів [16].

Порівняльний аналіз цифрових інструментів підтвердив їх обмежену ефективність (табл. 1).

Таблиця 1

Категорії втрати інтегрованого спостереження в дистанційному форматі

Категорія освітніх втрат	Прояви в фізіології рослин	Наслідки для засвоєння матеріалу
Динамічність у реальному часі	втрата можливості спостерігати процеси в реальному часі, включно з добовими та повільними реакціями	прощене розуміння нелінійних процесів
Відсутність індивідуальної варіабельності (ідеалізовані моделі)	ідеалізовані моделі без індивідуальних відмінностей	зниження розуміння процесу адаптації та генетичних змін
Сенсорний досвід	відсутність безпосереднього тактильного й візуального контакту та спостереження	формування хибних уявлень, зниження мотивації
Модифікація експерименту	миттєві зміни без реальних наслідків	зниження критичного мислення та експериментальних навичок

Дані таблиці узагальнюють основні категорії втрат інтегрованого спостереження в дистанційному навчанні фізіології рослин, їх прояви та наслідки для засвоєння матеріалу. Загалом відсутність реального контакту з рослиною зумовлює спрощене розуміння процесів, зниження мотивації та обмеження розвитку експериментальних навичок.

Аналіз зворотного зв’язку студентів (2022–2025 рр.) виявив ключові проблемні аспекти: 1) фрагментація процесів («бачу окремі етапи, але не цілісну систему»); 2) відсутність безпосереднього контакту з рослиною («не відчуваю рослину»); 3) уніфікація поведінки рослини в симуляціях («у моделі завжди однаково»). Ці дані підтверджують, що дистанційний формат знижує глибину системного розуміння на 35–50% за самооцінкою студентів.

Умови воєнного стану, такі як перебої зв’язку на 40–60% території, відсутність обладнання у внутрішньо переміщених осіб та психоемоційний стрес, знижують концентрацію студентів і посилюють

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

освітні втрати [1; 10]. Наприклад, під час повітряних тривог заняття переривaються, що унеможливлює тривале спостереження навіть у гібридному форматі.

Отже, були запропоновані такі гібридні моделі компенсації:

1. «Живі камери + домашні мініексперименти»: викладач веде трансляцію з теплиці, студенти повторюють прості досліди вдома (проростання насіння на ваті, спостереження за транспірацією за допомогою поліетиленового пакета) [17].

2. Авторські таймлапс-бібліотеки з рефлексією: створення відео з коментарями про варіабельність (наприклад, різна швидкість росту в різних особин) (рис. 1).

3. Комбінація PhET/Gizmos з обов'язковим етапом «Що не передає симуляція?» – порівняння з реальністю» (рис. 2).

Рис 1. Інтерфейс віртуальної лабораторії транспірації (Open Source Physics) (https://iwant2study.org/lookangejss/biology/ejss_model_transpiration/index.html)

Зображення ілюструє інтерфейс віртуальної лабораторії транспірації, створеної на платформі Open Source Physics (Java-аплети, що працюють у браузері). Студенти можуть обирати тип рослини, змінювати температуру, вологість повітря, швидкість вітру та інтенсивність світла, спостерігаючи за змінами швидкості втрати води в реальному часі симуляції. Платформа безкоштовна, не потребує встановлення та працює навіть за нестабільного інтернет-з'єднання, що робить її особливо цінною в умовах воєнного часу.

Рис. 2. Приклад віртуальної симуляції фотосинтезу Virtual Photosynthesis Lab McGraw Hill (https://nt7-mhe-complex-assets.mheducation.com/nt7-mhe-complex-assets/Upload-20190715/InspireScience6-8CA/LS12/index.html)

Рис. 2 демонструє одну з найпопулярніших симуляцій «Photosynthesis» від платформи McGraw Hill, що є провідним світовим постачальником освітніх рішень для закладів дошкільної, вищої освіти та професійного навчання в США. Симуляція фокусується на фотосинтезі як процесі, у якому рослини використовують енергію світла для виробництва їжі, що забезпечує ріст. Вона пояснює, чому рослини зелені (відбиття зеленого та жовтого світла хлорофілом), які кольори спектру найкраще поглинаються для росту (червоний і синій). Додатково включає анімацію про склад білого світла та довжин хвиль. Ця симуляція ідеально підходить для дистанційного викладання тем «Фотосинтез» і «Фактори росту рослин». Вона

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

розвиває навички формулювання гіпотези, збору даних, аналізу графіків і висновків. Однак має обмеження: ідеалізовані моделі (немає варіабельності особин), миттєвий ріст (без реальної динаміки діб / тижнів) і відсутність сенсорного досвіду (неможливо торкнутися рослини чи відчути зміни). Рекомендується комбінувати з таймлапсами реальних рослин або домашніми експериментами для компенсації втрат інтегрованого спостереження.

За даними опитування студентів 2023/2024 н.р., саме ця симуляція отримала найвищу оцінку за візуальну зрозумілість (82% респондентів зазначили, що «нарешті зрозуміли баланс фотосинтезу та дихання»).

Обидві платформи адаптовані для роботи на смартфонах, що дає змогу використовувати їх навіть студентам-ВПО без доступу до комп'ютера. Поєднання цих інструментів з авторськими таймлапс-відео та домашніми мініекспериментами формує гібридну модель, яка, за результатами пілотного впровадження у 2024/2025 н.р., підвищила середній бал за практичними роботами з фізіології рослин на 18% проти групи, що працювала лише з відеодемонстраціями.

Упровадження гібридних моделей у 2023/2025 н.р. засвідчило підвищення мотивації студентів на 25–30% за самооцінкою та кращу фіксацію матеріалу за темами «Фотосинтез» та «Реакції на стрес».

Обговорення. Отримані результати дослідження узгоджуються з даними низки авторів, які вивчали проблеми дистанційного викладання природничих дисциплін у кризових умовах. Зокрема, I. Södervik та співавтори (2021) виявили зниження ефективності засвоєння фізіології рослин в онлайн-форматі через фрагментацію сприйняття процесів та відсутність сенсорного досвіду, що призводить до спрощених уявлень студентів про взаємозв'язки в рослинному організмі [18]. Аналогічно, S. M. Sherrer (2020) [19], Cliff W. H. (2023) [20], M. Botkin та співатори (2025) [21] довели, що без безпосереднього контакту з живими об'єктами в студентів може спостерігатися формування хибних уявлень щодо фізіологічних процесів рослин, оскільки віртуальні симуляції не передають динаміку та варіабельність реальних процесів. Ці висновки підтверджують виявлені в дослідженні категорії освітніх втрат – динамічність, варіабельність, сенсорний досвід та модифікацію експерименту, – які є універсальними для онлайн-навчання біологічних дисциплін.

Водночас специфіка воєнного стану в Україні додає додатковий вимір проблеми, який не був достатньо висвітлений у дослідженнях, орієнтованих на пандемію COVID-19. Якщо в умовах локдауну основними бар'єрами були технічні обмеження та ізоляція, то в українському контексті втрати посилюються психоемоційним стресом, перебоями зв'язку та вимушеними переміщеннями студентів, що унеможливлює навіть мінімальний домашній практикум для значної частини аудиторії. Це робить стандартні віртуальні лабораторії (PhET, Gizmos, Labster) ще менш ефективними, оскільки студенти не лише втрачають сенсорний компонент, але й мотивацію через постійну тривогу та нестабільність умов навчання.

Наукова новизна роботи полягає в першому системному виокремленні категорій втрати саме інтегрованого спостереження за рослиною як цілісною системою в дисципліні «Фізіологія рослин» саме в умовах воєнного стану. На відміну від попередніх публікацій, де акцент робився на загальній відсутності лабораторної бази або технічних аспектах дистанційного навчання, тут фокус зміщено на педагогічні наслідки фрагментації системного сприйняття рослини, що безпосередньо впливає на формування професійної компетентності майбутніх біологів та агрономів. Виокремлення чотирьох категорій втрат (динамічність, варіабельність, сенсорний досвід, модифікація) та їх підтвердження аналізом відгуків студентів дає змогу перейти від констатації проблеми до конкретних методичних рішень.

Інтерпретація результатів засвідчує, що дистанційний формат, попри доступність, призводить до редукції рослини до набору ізольованих процесів, що суперечить системному підходу, закладеному в класичних працях Taiz et al. (2015) та Salisbury & Ross (1992) [3; 4]. Студенти засвоюють факти, але втрачають здатність бачити рослину як адаптивну систему, що реагує на комплекс факторів середовища. Це має довгострокові наслідки: зниження критичного мислення та практичних навичок, необхідних для професійної діяльності.

Запропоновані гібридні моделі («живі камери», домашні мініексперименти, авторські таймлапси з рефлексією) мають переваги над стандартними віртуальними лабораторіями в тому, що частково відновлюють сенсорний компонент і варіабельність через залучення реальних об'єктів у домашніх умовах, що особливо важливо в умовах дистанційної освіти та війни. Попереднє впровадження цих моделей у 2024/2025 н.р. показало підвищення мотивації студентів на 25–30% та кращу фіксацію матеріалу за темами «Водний режим рослин» та «Реакції на стрес».

Проведений аналіз підтверджує, що дистанційний формат навчання у фізіології рослин має системні обмеження, які особливо загострюються в умовах воєнного стану. Дослідження не лише окреслює ключові вразливості освітнього процесу, а й пропонує адаптовані до кризових умов рішення, здатні частково компенсувати втрату інтегрованого спостереження та бути масштабованими на інші природничі дисципліни. Якісний характер оцінювання та локальна вибірка, обмежена воєнним часом, є певними обмеженнями дослідження, проте вони відкривають можливості для подальших порівняльних та емпіричних робіт у стабільніших умовах.

Основні результати: 1. Уперше здійснено системний аналіз втрати інтегрованого спостереження в

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

дисципліні «Фізіологія рослин» в умовах воєнного стану з виокремленням чотирьох ключових категорій освітніх втрат: динамічності, варіабельності, сенсорного досвіду та можливості модифікації експерименту. **2.** Встановлено, що сучасні цифрові інструменти не забезпечують адекватної компенсації відсутності сенсорного досвіду та індивідуальної варіабельності, що підтверджено аналізом зворотного зв'язку від студентів. **3.** Виявлено, що воєнні умови значно посилюють фрагментацію сприйняття фізіологічних процесів, перериваючи спостереження та руйнуючи системність навчального процесу. **4.** Запропоновано гібридні моделі компенсації втрат, зокрема «живі камери», домашні мініексперименти, а також авторські таймлапси з елементами рефлексії студентів, які демонструють потенціал для часткового відновлення цілісності спостереження. **5.** Визначено обмеження дослідження – якісний характер методів і невелика вибірка, що зумовлені воєнними обставинами.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні емпіричного вивчення ефективності запропонованих гібридних моделей у післявоєнний період, зокрема через залучення ширших вибірок студентів та, можливо, декількох закладів вищої освіти. Важливим напрямом є аналіз можливостей існуючих цифрових інструментів та освітніх платформ для більш точного відтворення варіабельності фізіологічних процесів рослин у дистанційному форматі. Подальші дослідження також можуть зосереджуватися на розробці критеріїв і показників оцінювання втрати цілісності спостереження в природничих дисциплінах, що дасть змогу здійснювати порівняння ефективності різних педагогічних підходів. Окрім того, перспективним є аналіз впливу психологічних і соціальних чинників воєнного стану на якість сприйняття складних біологічних процесів та способи їх педагогічної компенсації.

Список використаної літератури

1. Mamchych O., Poliakova A., Drobin A., Kravchenko O., Bodnaruk I., Vytrykhovska O., Oros I. Tasks of Modern Education in an Innovative Society. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22, No. 11. P. 459–466. DOI: https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.11.66.
2. Taiz L., Zeiger E., Møller I. M., Murphy A. Plant Physiology and Development. 6th ed. Sinauer Associates, 2015. 890 p.
3. Salisbury F. B., Ross C. W. Plant Physiology. 4th ed. Wadsworth Publishing, 1992. 682 p.
4. Hopkins W. G., Hüner N. P. A. Introduction to Plant Physiology. 4th ed. John Wiley & Sons, 2009. 528 p.
5. Лебідь О., Саламацька О. Дистанційне навчання в Україні: проблеми та переваги в умовах війни. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 13(27). С. 720–730. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-720-730.
6. Nisaa R., Anugrah D. Analysis of student learning difficulties in plants physiology online lectures during pandemic of COVID–19. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*. 2024. 10. 2846–2859. DOI: https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i5.4057.
7. Malińska L., Rybska E., Sobieszczuk-Nowicka E., Adamiec M. Teaching about Water Relations in Plant Cells: An Uneasy Struggle. *CBE—Life Sciences Education*. 2016. Vol. 15, No. 4. DOI: https://doi.org/10.1187/cbe.15-05-0113.
8. Vlasii O., Dudka O., Stefanyshyn M. (2020). Інтерактивні технології як засіб підвищення ефективності навчання. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 23. 128–132. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2020.23.128-132
9. Venturas M., López R., Fernández V., Rodríguez-Calcerrada J. Improving Plant Physiology Learning Playing with a Plant Response Model. *EDULEARN24 Proceedings*. 2024. P. 623–630. DOI: https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.0623.
10. Piven O., Pokrytiuk V., Kasianchuk N., Ostash B., Dekina S., Panchuk R., Boldyriev O., Bashynska V., Zaremba A., Faidiuk Y., Obolenskaya M. Yu., Polishchuk A., Petrenko O. The resilience of Ukrainian scientists. *Cell Systems*. 2024. Vol. 15, No. 4. P. 298–304. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cels.2024.03.006.
11. Schmid K. M., Palmer A. G., Ghosh S. K. An at-home laboratory in plant biology designed to engage students in science practices during the COVID-19 pandemic. *Ecology and Evolution*. 2021. Vol. 11, No. 24. P. 17526–17536. DOI: https://doi.org/10.1002/ece3.8441.
12. Fields L. A., O'Donnell J., Angilletta M. J. Are virtual physiology laboratories effective for student learning? A systematic review. *Advances in Physiology Education*. 2021. Vol. 45, No. 3. P. 567–577. DOI: https://doi.org/10.1152/advan.00016.2021.
13. Micol J. L., García-Sánchez F., García-Martínez S. Solving Problems of Plant Physiology during Periods of Confinement or Online University Education. *The American Biology Teacher*. 2023. Vol. 85, No. 7. P. 390–396. DOI: https://doi.org/10.1525/abt.2023.85.7.390.
14. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*. 2020. Vol. 147. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778.
15. Pany P., Scheuch M., Kremer K. Plant blindness: A narrative review. *Plants, People, Planet*. 2022. Vol. 4, No. 5. P. 413–424. DOI: https://doi.org/10.1002/ppp3.10294.
16. Momsen J., Speth E. B., Wyse S., Long T. Using Systems and Systems Thinking to Unify Biology Education. *CBE–Life Sciences Education*. 2022. 21(2). DOI: https://doi.org/10.1187/cbe.21-05-0118.
17. Полякова А. С. Щоденник фізіологічних спостережень : навч. посіб. для польової практики з фізіології рослин. Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2025. 67 с.
18. Södervik I., Nousiainen M., Koponen I. T. First-Year Life Science Students' Understanding of the Role of Plants in the Ecosystem–A Concept Network Analysis. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11, No. 8. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci11080369.
19. Sherrer S. M. A virtual laboratory module exploring photosynthesis during COVID-19. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. 2020. 48(6). 659–661. DOI: https://doi.org/10.1002/bmb.21464.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

20. Cliff W. H. Teaching with core concepts to facilitate the integrated learning of introductory organismal biology. *Advances in Physiology Education*. 2023. Vol. 47. P. 562–572. DOI: https://doi.org/10.1152/advan.00134.2022.

21. Botkin M., Trespalacios J. Identifying virtual/augmented reality research in K-12 science education. *TechTrends*. 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s11528-025-01138-1.

IMPAIRMENT OF INTEGRATED PLANT OBSERVATION WITHIN REMOTE INSTRUCTION IN PLANT PHYSIOLOGY

Poliakova Anastasiia
PhD in Biology, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The full-scale Russian invasion forced Ukrainian higher education to switch to distance learning, saving lives but causing significant pedagogical losses in lab-based disciplines. «Plant Physiology» requires integrated observation of the plant as a holistic system, which became almost impossible online. Previous studies focused on technical issues or general lab absence; the specific loss of systemic perception remained unexplored.*

Purpose. *Systematic analysis of the loss of integrated observation in «Plant Physiology» distance learning under martial law, identification of loss categories, and justification of compensation methods.*

Methods. *Theoretical (analysis of classic and modern sources 2018–2025, Scopus/WoS and Ukrainian publications); comparative analysis of formats; empirical (author's experience 2022–2025, qualitative feedback from 120 students).*

Results. *Four loss categories identified: real-time dynamics, specimen variability, sensory experience, and experiment modification. Digital tools (PhET, Gizmos, Labster) do not compensate fully. Hybrid models proposed: live cameras + home mini-experiments, authored timelapses with reflection.*

Originality*. First systematic analysis of integrated observation loss in plant physiology under wartime, with categorized losses and crisis-adapted solutions.*

Conclusion. *Distance format fragments systemic perception, reducing training quality. Hybrid approaches partially compensate for losses. Limitations: qualitative assessment, limited sample. Prospects: AI for personalized models, post-war hybrid effectiveness study.*

Results aid natural discipline programs in crises.

Keywords*: distance learning, systemic approach, martial law, virtual laboratories, hybrid models, sensory experience, reaction variability, higher education.*

References

1. Mamchych, O., Poliakova, A., Drobin, A., Kravchenko, O., Bodnaruk, I., Vytrykhovska, O., & Oros, I. (2022). *Tasks of modern education in an innovative society*. International Journal of Computer Science and Network Security, 22(11), 459–466. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.11.66
2. Taiz, L., Zeiger, E., Møller, I. M., & Murphy, A. (2015). *Plant physiology and development* (6th ed.). Sinauer Associates.
3. Salisbury, F. B., & Ross, C. W. (1992). *Plant physiology* (4th ed.). Wadsworth Publishing.
4. Hopkins, W. G., & Hüner, N. P. A. (2009). *Introduction to plant physiology* (4th ed.). John Wiley & Sons.
5. Lebid, O., & Salamatska, O. (2023). Distance learning in Ukraine: Problems and advantages under martial law. *Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 13(27), 720–730. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-720-730
6. Nisaa, R., & Anugrah, D. (2024). Analysis of student learning difficulties in plant physiology online lectures during COVID–19 pandemic. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 10, 2846–2859. https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i5.4057
7. Malińska, L., Rybska, E., Sobieszczuk-Nowicka, E., & Adamiec, M. (2016). Teaching about water relations in plant cells: An uneasy struggle. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), Article ar78. https://doi.org/10.1187/cbe.15-05-0113
8. Vlasii, O., Dudka, O., & Stefanyshyn, M. (2020). Interactive technologies as a means of increasing learning effectiveness. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, 23, 128–132. https://doi.org/10.15330/msuc.2020.23.128-132
9. Venturas, M., López, R., Fernández, V., & Rodríguez-Calcerrada, J. (2024). Improving plant physiology learning playing with a plant response model. *EDULEARN24 Proceedings*, 623–630. https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.0623
10. Piven, O., Pokrytiuk, V., Kasianchuk, N., Ostash, B., Dekina, S., Panchuk, R., Boldyriev, O., Bashynska, V., Zaremba, A., Faidiuk, Y., Obolenskaya, M. Y., Polishchuk, A., & Petrenko, O. (2024). The resilience of Ukrainian scientists. *Cell Systems*, 15(4), 298–304. https://doi.org/10.1016/j.cels.2024.03.006
11. Schmid, K. M., Palmer, A. G., & Ghosh, S. K. (2021). An at-home laboratory in plant biology designed to engage students in science practices during the COVID-19 pandemic. *Ecology and Evolution*, 11(24), 17526–17536. https://doi.org/10.1002/ece3.8441
12. Fields, L. A., O'Donnell, J., & Angilletta, M. J. (2021). Are virtual physiology laboratories effective for student learning? A systematic review. *Advances in Physiology Education*, 45(3), 567–577. https://doi.org/10.1152/advan.00016.2021
13. Micol, J. L., García-Sánchez, F., & García-Martínez, S. (2023). Solving problems of plant physiology during periods of confinement or online university education. *The American Biology Teacher*, 85(7), 390–396. https://doi.org/10.1525/abt.2023.85.7.390

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

14. Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, Article 103778. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778

15. Pany, P., Scheuch, M., & Kremer, K. (2022). Plant blindness: A narrative review. *Plants, People, Planet*, 4(5), 413–424. https://doi.org/10.1002/ppp3.10294

16. Momsen, J., Speth, E. B., Wyse, S., & Long, T. (2022). Using systems and systems thinking to unify biology education. *CBE—Life Sciences Education*, 21(2), Article es3. https://doi.org/10.1187/cbe.21-05-0118

17. Poliakova, A. S. (2025). *Shchodennyk fiziolohichnykh sposterezhen': A field practice workbook on plant physiology*. Hlukhiv: Hlukhivskyi NPU im. O. Dovzhenka

18. Södervik, I., Nousiainen, M., & Koponen, I. T. (2021). First-year life science students' understanding of the role of plants in the ecosystem - A concept network analysis. *Education Sciences*, 11(8), Article 369. https://doi.org/10.3390/educsci11080369

19. Sherrer, S. M. (2020). A virtual laboratory module exploring photosynthesis during COVID-19. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 48(6), 659–661. https://doi.org/10.1002/bmb.21464

20. Cliff, W. H. (2023). Teaching with core concepts to facilitate the integrated learning of introductory organismal biology. *Advances in Physiology Education*, 47, 562–572. https://doi.org/10.1152/advan.00134.2022

Botkin, M., & Trespalacios, J. (2025). Identifying virtual/augmented reality research in K-12 science education. *TechTrends*. https://doi.org/10.1007/s11528-025-01138-1

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 30.01.2026 р.
Прийнято редакцією 30.02.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

УДК 378.147:373.2-051
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-126-135

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Тітаренко Світлана Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: titarenko17.01@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5544-3376

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування особистісної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в контексті вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень. Обґрунтовано актуальність означеної проблеми з урахуванням сучасних соціальних викликів, трансформацій освітньої парадигми, процесів гуманізації та компетентнісної спрямованості освіти. Проаналізовано положення законодавчих документів, що регламентують діяльність вихователя закладу дошкільної освіти та визначають вимоги до його професійних і особистісних якостей. У роботі узагальнено підходи українських і зарубіжних учених до трактування сутності особистісної компетентності, розкрито її зміст як інтегральної характеристики особистості педагога, що охоплює ціннісні орієнтації, емоційно-вольову сферу, рефлексивні вміння, соціальну відповідальність і здатність до професійного саморозвитку. Окреслено спільні та відмінні риси вітчизняного й зарубіжного досвіду формування особистісної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти та визначено перспективи подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: *особистісна компетентність, професійна підготовка, майбутні вихователі, дошкільна освіта, компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми. У сучасному соціокультурному просторі дошкільна освіта набуває особливої ваги як фундаментальний етап у формуванні особистості дитини. Відповідно до оновлених вимог суспільства, реформ в освіті та зростання ролі гуманістичних ідей у педагогіці до особистості вихователя закладу дошкільної освіти висуваються значно вищі вимоги, ніж раніше. Ідеться не лише про професійну обізнаність, а й про сформовану систему цінностей, емоційну стабільність, здатність до самоаналізу, співпереживання, моральну відповідальність, толерантність – тобто ті якості, що є складниками особистісної компетентності педагога.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України наголошено на необхідності впровадження особистісно орієнтованого підходу до розвитку дитини, що потребує від вихователя здатності до емпатійного ставлення, етичної взаємодії, культурної чутливості та індивідуалізації педагогічного впливу. Усе це можливе лише за умови належного рівня сформованості особистісної компетентності педагога [1].

У Законі України «Про дошкільну освіту» визначаються правові, організаційні й соціальні засади дошкільної освіти як компонента безперервної освіти і гарантується реалізація права кожної дитини на

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

здобуття дошкільної освіти, що потребує компетентних педагогів-вихователів для ефективної реалізації цих прав і завдань [2].

У Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» встановлені вимоги до професійних і загальних компетентностей вихователів, зокрема з освітніми, комунікативними та соціальними складниками їх діяльності. Це нормативно обґрунтовує необхідність формування саме особистісних і професійних компетентностей майбутніх вихователів у процесі їх підготовки [3].

Особистісна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти є важливим чинником ефективності педагогічної діяльності та однією з провідних складників його професіоналізму. У сучасному освітньому середовищі, що постійно трансформується під впливом соціальних, культурних і технологічних змін, значення особистісного складника професійної компетентності зростає. Особистісна компетентність передбачає наявність у вихователя таких якостей, як ціннісна орієнтація на дитину, емоційна стабільність, емпатія, висока культура спілкування, здатність до рефлексії, морально-етична зрілість, здатність будувати конструктивні взаємини з іншими учасниками освітнього процесу, зокрема з батьками, колегами та дітьми.

Актуальність проблеми формування особистісної компетентності майбутніх вихователів посилюється сучасними викликами, з якими стикається система освіти. Воєнний стан, соціальна нестабільність, зростання рівня психоемоційного напруження в суспільстві, поширення інклюзивної освіти та цифровізація освітнього процесу істотно змінюють умови професійної діяльності педагога. Вихователь змушений працювати в ситуаціях невизначеності, підвищеного стресу, емоційного перевантаження, що вимагає високого рівня особистісної зрілості, стресостійкості та психологічної готовності до підтримки дітей та їхніх родин. Майбутній вихователь повинен бути не лише фахівцем у галузі дошкільного розвитку, а й особистістю, здатною до рефлексії, діалогу, емоційної підтримки дитини, з урахуванням її індивідуальних потреб.

Таким чином, проблема формування особистісної компетентності майбутніх вихователів ЗДО є комплексною, багатоаспектною і надзвичайно актуальною як у вітчизняному, так і в зарубіжному науковому дискурсі. Її розв'язання є необхідною умовою ефективної підготовки фахівців, здатних працювати в умовах інклюзивного середовища, мультикультурного простору та стрімкого цифрового розвитку освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці проблема формування особистісної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти привертає значну увагу дослідників, що зумовлено зростанням вимог до професійно-особистісного рівня педагогічних кадрів. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців засвідчують багатогранність і складність цього феномена, який охоплює не лише знання і вміння, але й ціннісні орієнтири, мотивацію, рефлексивні здібності та емоційний інтелект.

У вітчизняному науковому дискурсі вагомий внесок у розроблення означеної проблеми зробила О. Кононко, яка акцентує увагу на інтеграції професійних і особистісних характеристик педагога як умови його успішної діяльності в закладі дошкільної освіти [4]. О. Савченко вказує на необхідність формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього вихователя, здатного до діалогу, співпереживання та моральної відповідальності [5]. Н. Білик, В. Пилипенко, С. Шостя підкреслюють значення компетентнісного підходу [6]. Т. Поніманська досліджувала психолого-педагогічні аспекти становлення особистості майбутнього педагога в умовах вищої освіти, наголошуючи на ролі практичного досвіду, саморефлексії та професійного самовизначення [7].

З-поміж зарубіжних дослідників значну увагу проблематиці особистісної компетентності приділяє М. Фулан, який акцентує на необхідності розвитку гнучкості, емоційного інтелекту, здатності до змін і саморозвитку як основних характеристик сучасного педагога. Дослідник підкреслює, що для ефективної професійної діяльності сучасний педагог має розвивати не лише знання з предмета, а й комунікативні здібності, емпатію, здатність до змін, рефлексію та моральну мету в роботі з дітьми. Науковець аналізує сутність лідерства і компетентностей, які дають змгу педагогам бути агентами змін у своїх спільнотах, демонструвати емоційну підтримку та постійно адаптуватися до нових викликів [8]. Л. Флоріан, К. Янг, М. Рауз аналізують вплив інклюзивного середовища на професійне й особистісне становлення вихователя, наголошуючи на важливості особистої відкритості до різноманіття. Дослідники розглядають компетентність педагога як здатність адаптувати навчання для різних дітей та формувати емпатію і розуміння різноманіття [9].

Аналіз літератури засвідчує, що в українських і зарубіжних наукових дослідженнях простежується спільне розуміння важливості особистісного розвитку педагога як цілісної особистості, здатної до ефективної професійної взаємодії з дитиною, батьками, колегами.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми формування особистісної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у вітчизняному та зарубіжному педагогічному дискурсі з метою визначення її сутності, структурних компонентів, а також актуальних тенденцій та ефективних педагогічних умов її розвитку.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Завдання статті:

1. Визначити сутність поняття «особистісна компетентність» та її значення для професійної діяльності педагога-дошкільника.

2. Проаналізувати підходи до формування особистісної компетентності у вітчизняній науково-педагогічній літературі.

3. Узагальнити основні ідеї, відображені в зарубіжних наукових джерелах, щодо розвитку особистісних якостей майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про вищу освіту» поняття «компетентність» трактується як інтегративна, динамічна сукупність знань, умінь, практичних навичок, способів мислення, професійних і громадянських якостей, світоглядних установок та морально-етичних цінностей, що зумовлюють здатність особи ефективно здійснювати професійну діяльність і продовжувати навчання; водночас вона розглядається як результат здобуття освіти на відповідному рівні вищої школи [10]. За матеріалами словника іншомовних слів термін «компетентність» (від лат. competens (competentis) – належний, відповідний) означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [11, с. 282]. У лексикографічних джерелах компетентність визначається як властивість компетентної особи, тобто такої, що має належні знання в певній галузі, є кваліфікованою та наділеною відповідними повноваженнями. Компетентність постає як інтегрована характеристика особистості, що охоплює систему знань, умінь і навичок, підкріплених особистісними якостями та поведінковими проявами, які забезпечують її авторитетність і результативність діяльності [12, с. 560]. Отже, компетентність доцільно розглядати як індивідуальну, ціннісно зумовлену та оцінну характеристику суб’єкта.

У психолого-педагогічному дискурсі «особистісна компетентність» тлумачиться як цілісна інтегративна властивість особистості, що відображає її здатність до саморозвитку, самореалізації, конструктивної соціальної взаємодії та відповідального здійснення професійної діяльності на основі сформованих ціннісних орієнтацій, рефлексивності, емоційної стійкості й моральної зрілості [4].

На думку Х. Сайко, особистісна готовність до професійної діяльності є специфічним психічним станом переддіяльнісної мобілізації, що охоплює усвідомлення суб’єктом власних цілей, аналіз умов їх досягнення, вибір оптимальних способів дії, прогнозування необхідних інтелектуальних, мотиваційних і вольових зусиль, а також самоналаштування на досягнення очікуваного результату. У цьому контексті особистісна компетентність інтерпретується як володіння засобами самовираження та саморозвитку, а також здатність протидіяти професійним деформаціям особистості. Х. Сайко у дослідженні особистісної готовності корекційного педагога до роботи з дітьми з аутизмом визначає важливі психологічні якості фахівця: емоційну врівноваженість, терплячість, емпатійність, здатність до довготривалої підтримки. Науковиця доводить, що професійна діяльність у сфері корекційної педагогіки має підвищені вимоги до особистісної стійкості та самоконтролю. Ці положення є релевантними й для вихователів ЗДО, оскільки сучасний педагог працює в умовах психоемоційного навантаження та різноманітності освітніх потреб дітей [13, с. 16].

На думку О. Савченко, особистісна компетентність педагога є основою гуманістичної педагогіки, що виявляється в чутливості до потреб дитини, відкритості до змін, здатності будувати партнерські стосунки, що базуються на повазі, емпатії та довірі. Дослідниця розкриває концептуальні засади компетентнісної парадигми, наголошуючи на необхідності зміщення акцентів із накопичення знань на здатність особистості ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях. Авторка аргументує, що компетентнісний підхід передбачає інтеграцію когнітивного, діяльнісного та ціннісного компонентів освіти. Для педагогічної підготовки ці положення мають принципове значення, адже формування особистісної компетентності майбутнього вихователя потребує розвитку автономності мислення, відповідальності за педагогічні рішення, здатності до критичної рефлексії. Окремо підкреслюється роль мотиваційної сфери та педагогічної культури, що створює методологічне підґрунтя для модернізації професійної освіти вихователів [5].

Особистісну компетентність І. Пукас розглядає крізь призму саморозвитку. Науковиця наголошує, що педагогічна діяльність вимагає постійної роботи над собою, усвідомлення власних ресурсів і обмежень. Значна увага приділяється формуванню рефлексивних умінь, саморегуляції, розвитку внутрішньої мотивації. Особистісна компетентність інтерпретується як здатність до цілеспрямованого самовдосконалення, що є критично важливим для майбутнього вихователя в умовах змінного освітнього середовища [14].

Згідно з підходом Т. Поніманської, особистісна компетентність включає в себе емоційну, мотиваційну, ціннісну й рефлексивну складові, які забезпечують внутрішню готовність до педагогічної діяльності в умовах різних педагогічних ситуацій. Дослідниця обґрунтовувала значущість соціального контексту розвитку особистості дитини. Т. Поніманська підкреслювала, що процес соціалізації ґрунтується на моделюванні взаємин, які дитина спостерігає у взаємодії з дорослими. У цьому аспекті роль педагога визначається як приклад соціально зрілої, морально відповідальної особистості. Особистісна компетентність педагога постає як умова формування соціальної компетентності дошкільника [7].

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

У монографії Г.Бєлєнької, О. Богініч, З. Борисової та ін. «Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці» представлено системне бачення професійної підготовки педагога. Дослідниці доводять, що особистісна зрілість вихователя є визначальним чинником психічного та соціального розвитку дитини. Особистісна компетентність трактується як інтеграція гуманістичних цінностей, педагогічної емпатії, здатності до співпереживання та підтримки індивідуальності дитини. Автори акцентують увагу на необхідності формування d студентів ціннісного ставлення до здоров'я, розвитку навичок саморегуляції та професійної етики. Важливою є думка про взаємозв'язок особистісної та професійної компетентностей, оскільки педагогічна діяльність у дошкіллі має виразний емоційно-комунікативний характер [15].

Т. Ярая d дослідженні особистісної готовності майбутніх педагогів до діяльності в умовах інклюзивної освіти визначає структурні компоненти готовності: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий. Науковиця доводить, що професійна ефективність педагога в інклюзії залежить не лише від знань, а й від сформованості толерантності, емоційної стабільності, прийняття різноманітності. Особлива увага приділяється розвитку емпатії та стресостійкості як базових характеристик особистісної компетентності. Праця має вагоме значення для підготовки вихователів ЗДО, оскільки інклюзивний підхід стає нормою сучасної освіти, а отже особистісна зрілість педагога виступає професійною вимогою [16].

У наукових розвідках Е. Іванової особиста компетентність трактується як готовність і здатність індивідуума пояснювати, продумувати й оцінювати потреби, обмеження в сім'ї, у професії і громадському житті, а також розвивати власні здібності. Вона містить у собі такі особисті якості, як самостійність, здатність до критики, відповідальність, надійність. Дослідниця акцентує, що педагог має бути носієм цінностей партнерства, довіри, поваги до особистості дитини. Особистісна компетентність розглядається як інтеграція моральної культури, комунікативної зрілості та здатності до педагогічної підтримки [17].

І. Коновальчук розглядає інноваційну компетентність як багатокомпонентне утворення, що містить когнітивний, діяльнісний і особистісний аспекти. Дослідник підкреслює, що інноваційна діяльність неможлива без креативності, відкритості до змін, гнучкості мислення. Таким чином, особистісна компетентність є фундаментом інноваційної. Для майбутніх вихователів це означає необхідність формування здатності до професійного самовдосконалення, ініціативності та рефлексії. Праця розширює уявлення про особистісну компетентність як динамічну характеристику, що забезпечує адаптивність педагога [18].

О. Кононко особистісну компетентність тлумачить як інтегральну характеристику майбутнього фахівця, яка засвідчується його здатністю свідомо мотивувати, організовувати, регулювати, контролювати та адекватно оцінювати результативність своєї життєдіяльності й вкладених у неї особистісних зусиль, творчо й соціально прийнятно самовиражатися, ефективно розв'язувати проблеми, реалізовувати свої потенційні можливості, орієнтуватися на духовні цінності, набувати індивідуального досвіду, домагатися життєвого успіху. Значну увагу дослідниця приділяє педагогічним умовам її формування: створенню рефлексивного освітнього середовища, розвитку суб'єктності студентів, залученню до практико-орієнтованої діяльності [4].

У контексті сучасних викликів окремої уваги заслуговують дослідження, присвячені розвитку стресостійкості та резильєнтності майбутніх педагогів. Так, у працях С. Тітаренко та Н. Сосновенко розкривається проблема розвитку резильєнтності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану. Авторки доводять, що здатність педагога зберігати психологічну рівновагу та ефективно функціонувати в умовах стресу є важливим складником його особистісної компетентності [19].

Розглянуті дослідження демонструють багатовекторний підхід до розуміння особистісної компетентності педагога. Вона постає як поєднання ціннісних орієнтацій, емоційної культури, рефлексії, здатності до саморозвитку та гуманістичної взаємодії. У підготовці майбутніх вихователів ЗДО формування особистісної компетентності визнається стратегічною умовою професійної ефективності, психологічної стійкості та якості освітнього процесу.

У зарубіжній педагогіці особистісна компетентність розглядається як елемент етичного й професійного самовизначення педагога, здатність до відповідального вибору та розвитку індивідуального стилю педагогічної взаємодії. Зарубіжні вчені (Л. Дерлінг-Гаммонд, Д. Бенк, П. Дженнінгс, М. Грінберг) акцентують увагу на таких компонентах особистісної компетентності: емоційний інтелект; критичне мислення; здатність до адаптації в умовах змінного професійного середовища.

Одним із провідних закордонних дослідників цієї проблематики є Л. Дерлінг-Гаммонд, яка у своїх працях розглядає компетентність учителя як тривимірну структуру, що включає знання, уміння та етичні компоненти. На думку Л. Дерлінг-Гаммонд та співавторів, професійна компетентність педагогів має органічно поєднуватися з особистісною компетентністю, бо знання і практичні вміння не можуть бути дієвими без зрілої особистісної позиції, здатності до емпатії та рефлексії. Так, у дослідженні підкреслюється, що ефективні педагоги – це не лише фахівці з педагогічними знаннями, а й особистості з високим рівнем емоційної та соціальної компетентності, здатні до етичної взаємодії з дітьми, батьками та колегами. Цей

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

підхід стає базовою концептуальною рамкою для подальших досліджень з формування особистісної компетентності вихователів [20].

Важливий внесок у дослідження проблеми формування особистісної компетентності майбутнього педагога здійснив Ф. Кортаген, який обґрунтував необхідність переходу від технократичного до більш інтегративного бачення підготовки вчителя. Дослідник наголошує, що ефективність педагогічної діяльності визначається не лише знаннями та методичними вміннями, а передусім глибинними особистісними структурами – переконаннями, цінностями, професійною ідентичністю. Запропонована ним модель «цибулі» (onion model) демонструє взаємозв'язок середовища, поведінки, компетентностей, переконань, ідентичності та місії вчителя, що фактично відображає багатовимірну структуру особистісної компетентності. Такий підхід особливо значущий для підготовки вихователів дошкільної освіти, де особистісний чинник педагога має визначальний вплив на розвиток дитини [21].

Не менш важливим є внесок К. Каріли, яка аналізує дошкільну освіту крізь призму соціально-культурних та політичних трансформацій. Дослідниця підкреслює, що в країнах Північної Європи професійна компетентність вихователя розглядається як єдність педагогічної майстерності та особистісної зрілості. Особлива увага приділяється етичним орієнтирам, професійній автономії, здатності до рефлексії та партнерської взаємодії з родиною. К. Каріла акцентує, що сучасна освітня політика дедалі більше визнає роль особистісних характеристик педагога як чинника якості освіти. У цьому контексті особистісна компетентність трактується як ресурс забезпечення благополуччя дитини та створення інклюзивного середовища [22].

Системний аналіз взаємозв'язку компетентності педагога та професійного розвитку представлено в праці Й. Кеніг та А. Єнч. Автори розглядають компетентність педагога як динамічну конструкцію, що розвивається впродовж професійного шляху й включає когнітивні, мотиваційні та особистісні компоненти. Особливий акцент робиться на значенні безперервного професійного розвитку, що сприяє не лише вдосконаленню професійних умінь, а й зміцненню особистісної ефективності, педагогічної ідентичності та стресостійкості. Дослідники підкреслюють, що розвиток компетентності неможливий без рефлексії, саморегуляції та здатності до професійної адаптації, що прямо співвідноситься з поняттям особистісної компетентності [23].

Дослідники соціально-емоційного навчання вказують, що соціально-емоційні навички педагога взаємопов'язані з його здатністю до формування здорових стосунків із дітьми й ефективного управління освітнім процесом. У контексті дошкільної освіти SEL стає надзвичайно важливим, оскільки ранній вік дітей потребує від педагога високого рівня емпатії, регуляції емоцій, толерантності та міжособистісної чутливості. Науковці зазначають, що педагогам важливо розвивати емоційну компетентність як частину особистісної компетентності, оскільки це сприяє створенню психологічно безпечного освітнього середовища та сприяє адаптації дітей до освітнього процесу [24].

Інший важливий вимір особистісної компетентності педагога – культурна компетентність. У працях Д. Бенк підкреслюється, що в мультикультурних суспільствах майбутні вихователі повинні володіти навичками міжкультурної комунікації, усвідомленим ставленням до культурних відмінностей та здатністю інтегрувати ці знання в освітню практику. Це передбачає здатність педагога не лише розуміти культурні відмінності дітей та батьків, а й аналізувати власні упередження, цінності й реакції – важливі чинники особистісної компетентності [25].

Дослідження П. Дженнінгс, М. Грінберг підкреслюють, що емоційна компетентність педагога – здатність розпізнавати, розуміти й регулювати власні емоції та емоції інших – є визначальним ресурсом особистісної компетентності. У роботі з дошкільниками, де велику роль відіграють емоційні й міжособистісні процеси, це стає надзвичайно важливим. Дослідники доводять, що педагоги з високим рівнем емоційної компетентності краще справляються зі стресом, підтримують позитивну атмосферу в групі та сприяють соціально-емоційному розвитку дітей [26].

У зарубіжних дослідженнях особистісна компетентність часто розглядається в контексті розвитку soft skills. Основними напрямами її формування є: інтерактивне навчання, що передбачає роботу в групах, колективне вирішення проблем; менторство та підтримка зі сторони досвідчених педагогів; емоційно-фокусовані тренінги.

Узагальнюючи позиції зазначених авторів, можна констатувати, що в зарубіжній педагогічній науці особистісна компетентність педагога розглядається як інтегративна основа професійної компетентності. Вона охоплює ціннісно-смислову сферу, професійну ідентичність, емоційну регуляцію, рефлексивність і соціально-комунікативні навички. Такий підхід формує методологічне підґрунтя для модернізації підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти, орієнтованої на гармонійне поєднання професійних знань і особистісного розвитку.

Таким чином, більшість дослідників підкреслюють, що особистісна компетентність педагога є не

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

лише професійною якістю, а й передумовою ефективної діяльності в освітньому середовищі, особливо в роботі з дітьми дошкільного віку, де важливу роль відіграє емоційна врівноваженість, етичність та вміння будувати відкриту й довірливу комунікацію.

Значення особистісної компетентності педагога виявляється насамперед у створенні психологічно безпечного середовища, яке є основою всебічного розвитку дитини. Позитивна взаємодія між дитиною і педагогом, яка ґрунтується на довірі, повазі та прийнятті, забезпечує емоційний комфорт і сприяє формуванню в дитини базових життєвих орієнтирів. Особистість вихователя виконує роль еталону поведінки, носія культурних і соціальних норм, зразка для наслідування. Саме тому особистісно зрілий вихователь ЗДО не лише формує життєві компетентності дитини дошкільного віку, а й виховує власним прикладом, демонструючи відповідальні, толерантні й етичні моделі поведінки.

Варто підкреслити, що успішна реалізація освітніх програм у ЗДО значною мірою залежить від здатності педагога індивідуалізувати підходи до кожної дитини, враховуючи її психофізіологічні особливості, інтереси та потреби. Ця здатність базується на високому рівні розвитку емоційного інтелекту, рефлексії та гнучкого мислення, що є складниками особистісної компетентності. Особливої актуальності це набуває в інклюзивному освітньому просторі, де педагог має бути готовим не лише організовувати взаємодію дітей з різними освітніми потребами, а й створювати умови для їхньої соціалізації та самореалізації.

Особистісна компетентність вихователя також визначає ефективність його співпраці з батьками. Педагог, який володіє навичками ненасильницької комунікації, уміє будувати конструктивні партнерські стосунки, легко налагоджує продуктивний діалог, спрямований на спільне вирішення освітніх завдань. Окрім того, сформована особистісна компетентність є запорукою професійної стійкості педагога, його здатності протистояти емоційному вигоранню, зберігати внутрішню мотивацію та прагнення до професійного зростання. Успішна педагогічна діяльність у ЗДО потребує постійного оновлення знань, самовдосконалення, готовності до прийняття інновацій – усе це можливе лише за умови особистісної зрілості та відкритості до розвитку.

На наше переконання, особистісна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти – це інтегральна якість фахівця, що виявляється в здатності до самопізнання, саморегуляції, рефлексії, емоційної відкритості та моральної відповідальності, забезпечує гуманістичну взаємодію з дітьми, батьками та колегами, а також сприяє реалізації індивідуального потенціалу в професійній діяльності та постійному саморозвитку в умовах освітнього середовища, що постійно змінюється.

Таким чином, особистісна компетентність вихователя не є другорядною характеристикою, а виступає основою його професійної ідентичності та вирішальним чинником якості дошкільної освіти. Її формування має бути пріоритетним завданням в системі підготовки майбутніх педагогів, адже саме особистість вихователя визначає атмосферу дитинства, у якій формується майбутнє покоління.

Порівняльний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми формування особистісної компетентності дає змогу виокремити такі спільні риси: важливість формування емоційного інтелекту; інтеграція теорії та практики; орієнтація на розвиток комунікативних навичок. Вітчизняна наука зосереджується на емоційно-ціннісному та гуманістичному аспектах формування особистісної компетентності вихователя, тоді як зарубіжна – на автономії, соціальній відповідальності та професійному лідерстві. Обидві традиції сходяться на важливості рефлексії, емоційного інтелекту та практичного досвіду як основ формування компетентного педагога-дошкільника. Відмінності полягають у підходах до реалізації. У зарубіжній педагогіці більше уваги приділяється індивідуалізації навчання та використанню цифрових технологій, тоді як у вітчизняній практиці акцент робиться на колективних формах роботи та морально-етичному вихованні.

Адаптація закордонних підходів в Україні може здійснюватися шляхом творчого поєднання кращих напрацювань обох наукових традицій з урахуванням національного освітнього контексту, ментальних особливостей і соціальних запитів; упровадження наставництва (менторства) у педагогічних ЗВО та закріплення досвідченого вихователя за студентом під час педагогічної практики з метою підтримки розвитку особистісних рис, професійної рефлексії та етичної культури; розширення міждисциплінарного підходу й інтеграції психології, педагогіки та соціології в зміст підготовки з акцентом на розуміння дитини як особистості в соціокультурному середовищі; розвитку рефлексивної культури та включення до навчальних програм рефлексивних щоденників, портфоліо й групових дискусій, що сприятиме усвідомленню педагогічної ролі та власного професійного зростання; застосування кейс-методу й аналізу етичних дилем, моделювання педагогічних ситуацій, у яких майбутні вихователі формуватимуть ціннісні орієнтири, оцінюватимуть поведінкові моделі й ухвалюватимуть обґрунтовані рішення; організація міжнародних обмінів, стажувань або спільних освітніх проєктів, а також залучення майбутніх вихователів до іншого педагогічного досвіду під час проходження онлайн-курсів, участі в конференціях різного рівня.

На сучасному етапі це передбачає впровадження індивідуалізованих освітніх маршрутів для студентів

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

педагогічних спеціальностей, ширше використання цифрових ресурсів для розвитку особистісного потенціалу майбутніх вихователів, а також збереження і посилення акценту на гуманістичних цінностях, що традиційно притаманні українській педагогіці. Такий інтегративний підхід сприятиме формуванню фахівців нового покоління – професійно підготовлених, рефлексивних, емоційно зрілих і соціально відповідальних вихователів, здатних до ефективної діяльності в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Отже, зарубіжний досвід має значний потенціал для збагачення системи професійної підготовки українських вихователів, особливо в частині формування їхньої особистісної компетентності. Головне завдання – не механічне перенесення моделей, а їх осмислена адаптація, яка враховує цінності української освіти, традиції педагогічної школи та потреби сучасного закладу дошкільної освіти.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження підтвердило, що формування особистісної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є важливим і багатоаспектним напрямом педагогічної науки та практики. В умовах трансформації освітньої парадигми, упровадження інклюзивної освіти, підвищених соціальних і професійних вимог до фахівців саме особистісна компетентність визначає здатність педагога створювати емоційно безпечне, морально-гуманістичне середовище для повноцінного розвитку дитини.

У результаті аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури було встановлено, що особистісна компетентність трактується як інтегративна характеристика особистості, яка поєднує ціннісні, емоційно-вольові, рефлексивні, комунікативні та культурно-світоглядні компоненти. Українські дослідники акцентують на морально-етичному становленні педагога, розвитку емпатії та рефлексії як основ професійної самореалізації. Зарубіжні вчені натомість підкреслюють роль емоційного інтелекту, критичного мислення, соціальної відповідальності й soft skills.

Порівняльний аналіз виявив як спільні, так і відмінні підходи до формування особистісної компетентності. Спільним є усвідомлення її центральної ролі в професійній підготовці вихователів, інтеграція теоретичної підготовки з практичним досвідом, увага до емоційної сфери педагога. Відмінності простежуються в методах реалізації: в українському контексті переважають морально-ціннісні акценти, у західному – індивідуалізація, гнучкість, цифровізація та наставництво.

Отже, особистісна компетентність є не лише складником професіоналізму вихователя, а й важливим чинником якості дошкільної освіти. Її формування має бути стратегічним пріоритетом підготовки майбутніх педагогів, адже саме особистість вихователя забезпечує моральну атмосферу, психоемоційний клімат і виховний потенціал освітнього середовища. Для досягнення високого рівня підготовки фахівців у сфері дошкільної освіти важливо інтегрувати найкращі практики зарубіжного досвіду з урахуванням особливостей вітчизняного освітнього середовища.

Перспективами подальших досліджень є оцінювання ефективності зарубіжних моделей формування особистісної компетентності вихователя ЗДО (менторство, коучинг, волонтерські проєкти, практико-орієнтоване навчання) в українських реаліях.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 12.01.2026).

2. Про дошкільну освіту : Закон України від 2001. № 49. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 17.02.2026).

3. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», затверджений наказом Міністерства економіки України від 19.10.2021 р. № 755-21. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/357-nakaz_755.pdf (дата звернення: 10.01.2026).

4. Кононко О. Особистісна компетентність майбутнього педагога: зміст, структура, умови формування. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. / Рівн. держ. гуманітар. ун-т. Рівне : Вид-во РДГУ, 2015. С. 75–84.

5. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. № 4/5. С. 12–16.

6. Білик Н. І., Пилипенко В. В., Шостя С. П. Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2020. № 6 (195). С. 15–20.

7. Поніманська Т. І. Світ людей у вихованні соціальної компетентності дошкільника. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2000. Вип. 9. С. 90–93.

8. Fullan M. The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*. 2020. 55(2). URL: https://www.researchgate.net/publication/341484616_The_nature_of_leadership_is_changing (дата звернення: 08.02.2026).

9. Florian L., Young K. S., Rouse M. Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education.* 2010. 14(7), 709–722. URL: https://abdn.elsevierpure.com/en/publications/preparing-teachers-for-inclusive-and-diverse-educational-environm/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 08.02.2026).

10. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

18#Text (дата звернення: 10.01.2026).

11. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

13. Сайко Х. Я. Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом : навч. посіб. Львів : Тріада Плюс, 2017. 248 с.

14. Пукас І. Л. Основи саморозвитку професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти : монографія. Київ : Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. 134 с.

15. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Борисова З. Н. та ін.; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.

16. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 23 с.

17. Іванова Е. Сучасний педагог в системі особистісно орієнтованої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу :* зб. наук. праць. 2005. Вип. XXVIII. 190 с.

18. Коновальчук І. І. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу. *Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 110–130.

19. Тітаренко С. А., Сосновенко Н. В. Розвиток резильєнтності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах військово стану. *Актуальні проблеми дошкільної освіти: виклики та пріоритети* : зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Глухів, 19–20 жовтня 2023 р. Глухів : ГНПУ ім. О.Довженка, 2023. С. 142–146.

20. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto : Learning Policy Institute. URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_ Professional_Development_REPORT.pdf (дата звернення: 12.01.2026).

21. Korthagen F. A. J. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2004. 20(1). 77–97. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002 (дата звернення: 10.01.2026).

22. Karila K. A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*. 2012. 47(4). 584–595. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12007 (дата звернення: 10.01.2026).

23. König J., Jentsch A. Teacher competence and professional development. *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education.* 2022. P. 1167–1183. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8_38 (дата звернення: 12.01.2026).

24. Bierman K. L., Motamedi M. Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice.* 2015. P. 135–151.

25. Banks J. A. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching. Routledge, 2016. URL: https://surl.li/vdzomf (дата звернення: 08.01.2026).

26. Jennings P. A., Greenberg M. T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. 2009. 79(1). P. 491–525.

THE PROBLEM OF FORMING PERSONAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS IN DOMESTIC AND FOREIGN LITERATURE

Titarenko Svitlana
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Preschool Pedagogy and Psychology Department.
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction*. In the contemporary socio-cultural context, preschool education is viewed as a fundamental stage in a child's personality development, which consequently increases the requirements for the professional and personal training of preschool teachers. Transformations in the educational paradigm, the humanization of pedagogy, the expansion of inclusive education, the digitalization of the educational environment, and the influence of societal crises have intensified the relevance of the issue of developing personal competence in future preschool educators. This concerns the cultivation of a value system, emotional stability, reflectivity, moral maturity, empathy, and the ability to engage in constructive interaction. In both domestic and international research, personal competence is interpreted as an integrative characteristic that ensures the effectiveness of pedagogical practice, psychological resilience, and the quality of the educational process.*

Purpose. *The purpose of the article is to conduct a theoretical analysis of scholarly approaches to the formation of personal competence in future preschool educators within domestic and international pedagogical discourse, aiming to define its essence, structural components, as well as current trends and effective pedagogical conditions for its development.*

Methods. *Analysis of psychological and pedagogical literature and regulatory documents; comparison of scholarly approaches; generalization of research findings; systematization of conceptual provisions regarding the*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

structure of personal competence.

Results. *The study establishes that in domestic scholarship, personal competence is interpreted as the integration of value-meaning orientations, moral and ethical qualities, emotional culture, the capacity for reflection, and self-development. Researchers emphasize the humanistic orientation of the teacher's personality, empathy, pedagogical ethics, and reflective culture. In international literature, personal competence is associated with the development of emotional intelligence, soft skills, professional identity, adaptability, and educational leadership. Considerable attention is paid to continuous professional development, mentoring, reflective practices, social-emotional learning, and cultural competence. The comparative analysis reveals a shared understanding of the importance of emotional regulation, communicative skills, child-centered value orientation, and the integration of theory with practice.*

Originality*. The article generalizes and systematizes scholarly approaches to understanding the personal competence of future preschool educators across two scientific traditions. The feasibility of an integrative approach to its formation within the system of professional training is substantiated.*

Conclusion. *The development of personal competence in future preschool educators is a strategic prerequisite for their professional effectiveness and psychological readiness to work in the modern preschool environment. Domestic and international approaches demonstrate conceptual alignment in recognizing the central role of the teacher's personal development. Promising directions for modernizing professional training include fostering reflective culture, implementing mentoring practices, expanding practice-oriented learning, developing emotional intelligence and stress resilience, strengthening interdisciplinarity, and utilizing digital resources. The thoughtful adaptation of international experience will contribute to preparing a new generation of educators who are professionally competent, emotionally mature, ethically responsible, and socially sensitive.*

Keywords*: personal competence, professional training, future preschool educators, preschool education, competence-based approach.*

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic Component of Preschool Education] URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Pro doshkilnu osvitu : Zakon Ukrainy [On Preschool Education: Law of Ukraine] vid 2001. № 49, st. 259. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text [in Ukrainian].
3. Profesiinyi standart «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity» [Professional Standard «Preschool Education Teacher»], zatverdzhenyi Nakazom Ministerstva ekonomiky Ukrainy (vid 19.10.2021 r. № 755-21). URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/357-nakaz_755.pdf [in Ukrainian].
4. Kononko, O. (2015). Osobystisna kompetentnist maibutnoho pedahoha : zmist, struktura, umovy formuvannia. [Personal Competence of the Future Teacher: Content, Structure, and Conditions of Formation] Innovatyka u vykhovanni: zb. nauk. pr. / Rivn. derzh. humanitar. un-t. Rivne: Vyd-vo RDHU. C. 75-84. [in Ukrainian].
5. Savchenko, O. Ya. (2014). Uprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v pochatkovu osvitu: zdobutky i nerozviazani problemy. [Implementation of the Competency-Based Approach in Primary Education: Achievements and Unresolved Issues] Ridna shkola. № 4/5. S. 12–16. [in Ukrainian].
6. Bilyk N. I., Pylypenko V. V. & Shostia S. P. (2020). Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pisliadyplomnoi osvity. [Development of Digital Competence of Teaching Staff in the System of Postgraduate Education] Imidzh suchasnoho pedahoha : elektron. nauk. fakh. zhurn.. № 6 (195). S. 15–20. [in Ukrainian].
7. Ponimanska, T. I. (2000). Svit liudei u vykhovanni sotsialnoi kompetentnosti doshkilnyka. [The World of People in the Formation of Social Competence of a Preschool Child] Onovlennia zmistu, form i metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity: Zb. nauk. prats. Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Vypusk 9. Rivne: RDHU, S. 90-93. [in Ukrainian].
8. Fullan, M. The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 2020. 55(2). URL: https://www.researchgate.net/publication/341484616_The_nature_of_leadership_is_changing
9. Florian, L., Young, K. S., & Rouse, M.. Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 2010 14(7), 709–722. URL: https://abdn.elsevierpure.com/en/publications/preparing-teachers-for-inclusive-and-diverse-educational-environm/?utm_source=chatgpt.com
10. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy [On Higher Education: Law of Ukraine] vid 01.07.2014 № 1556-VII (vid 01.01.2026. № 4681-IX) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].
11. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Words] / Uklad.: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. Kyiv : Naukova dumka, 2000. 680 s. [in Ukrainian].
12. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language] (z dod. i dopov.) / Uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv ; Irpin: VTF «Perun», 2005. 1728 s. [in Ukrainian].
13. Saiko, Kh.Ia. (2017). Osobystisna hotovnist korektsiinoho pedahoha do vykhovannia ditei z autyzmom. [Personal Readiness of a Special Education Teacher to Educate Children with Autism] Navchalnyi posibnyk, Lviv: Triada Plius. 248 s. [in Ukrainian].
14. Pukas, I. L. (2021). Osnovy samorozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vykhovatelia zakladu doshkilnoi

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

osvity: monohrafiia. [Foundations of Self-Development of Professional Competence of a Future Preschool Education Teacher: Monograph] Kyiv: Vyd-vo «Tsentr uchbovoi literatury», 134 s. [in Ukrainian].

15. Bielienka, H. V., Bohinich, O. L., Borysova, Z. N. & in. (2009). Pidhotovka vykhovatelia do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi : monohrafiia; [Training a Teacher for the Development of a Child's Personality in Preschool Age: Monograph] za zah. red. I.I. Zaharnytskoi. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 310 s. [in Ukrainian].

16. Yaraia, T. A. (2014). Osobystisna hotovnist maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Personal Readiness of Future Teachers for Professional Activity in the Context of Inclusive Education] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykhol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedahohika ta vikova psykholohiia». Kyiv, 23 s. [in Ukrainian].

17. Ivanova, E. (2005). Suchasnyi pedahoh v systemi osobystisno oriientovanoi osvity [The Modern Teacher in the System of Personality-Oriented Education]. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu : Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk KhKhVIII. / Za zahalnoiu redaktsiieiu V.I. Sypchenka. Sloviansk: Vydavnychyi tsentr SDPU, 190 s. [in Ukrainian].

18. Konovalchuk, I. I. (2011). Sutnist i struktura innovatsiinoi kompetentnosti pedahoha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. [Essence and Structure of Innovative Competence of a General Secondary Education Teacher] Profesiina pedahohichna osvita : kompetentnisnyi pidkhid : monohrafiia / za red. O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, S. 110-130. [in Ukrainian].

19. Titarenko, S. A. & Sosnovenko, N. V. (2023). Rozvytok rezylientnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh viiskovo stanu. [Development of Resilience of Future Preschool Education Teachers under Martial Law Conditions]. Aktualni problemy doshkilnoi osvity: vyklyky ta priorytety: zb. naukovykh prats za materialamy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii 19-20 zhovtnia 2023 roku. Hlukhiv : HNPU im. O. Dovzhenka, S. 142-146. [in Ukrainian].

20. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development.* Palo Alto: Learning Policy Institute. URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

21. Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

22. Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12007

23. König, J., & Jentsch, A. (2022). *Teacher competence and professional development.* In *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education* (pp. 1167–1183). Springer. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8_38

24. Bierman, K. L. & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.). Handbook of social and emotional learning: Research and practice, pp. 135-151.

25. Banks, J. A. (2016). Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching. Routledge. https://surl.li/vdzomf

26. Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525.

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 26.02.2026 р.
Прийнято редакцією 26.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 37.011.2:004]:001.8
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-136-146

УПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ З РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ ВІДКРИТИХ СИСТЕМ

Іванова Світлана Миколаївна
кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем
Інститут цифровізації освіти НАПН України
e-mail: iv-svetlana@iitlt.gov.ua
ORCID ID: 0000-0002-3613-9202

Кільченко Алла Віленівна
науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем
Інститут цифровізації освіти НАПН України
e-mail: kilchenko@iitlt.gov.ua
ORCID ID: 0000-0003-2699-1722

Новицька Тетяна Леонідівна
науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем
Інститут цифровізації освіти НАПН України
e-mail: novitska@iitlt.gov.ua
ORCID ID: 0000-0003-2591-5218

Стаття присвячена висвітленню процесу впровадження результатів прикладного наукового дослідження «Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем» (2024–2025 рр.) у практичну діяльність наукових установ і вишів. Робота над дослідженням здійснювалася фахівцями відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем Інституту цифровізації освіти НАПН України. У статті представлено ключові завдання розвідки, узагальнено отримані результати та продемонстровано механізми впровадження розробки шляхом оприлюднення, розповсюдження і використання, популяризації в Електронній бібліотеці НАПН України, а також у міжнародній базі Google Scholar. Необхідність розвитку цифрової компетентності дослідників та освітян зумовлена стрімким переходом науки й освіти у віртуальну площину, розвитком парадигми відкритої науки та прагненням України адаптуватися до європейських освітніх стандартів.

Ключові слова: *цифрова компетентність, відкриті освітньо-наукові інформаційні системи, відкритий доступ, наукові та науково-педагогічні працівники, інформаційно-цифрові технології, цифрова трансформація, наукове дослідження.*

Постановка проблеми. *Цифрова трансформація* науки й освіти зумовлює необхідність формування та розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників [1]. Сучасне науково-освітнє середовище функціонує в умовах відкритої науки (Open Science), що передбачає активне використання електронних репозитаріїв, наукометричних баз даних, платформ наукової комунікації та засобів цифрової аналітики. В умовах глобалізації та розвитку відкритого доступу особливого значення набуває використання *відкритих освітньо-наукових інформаційних систем* (ВОНІС) як інструментів підвищення цифрової компетентності дослідників.

Запорукою високої якості сучасної інтелектуальної діяльності є розвинена цифрова компетентність кадрів. Це стає особливо актуальним у розрізі інтеграції до європейського дослідницького простору та впровадження принципів прозорості й відкритості наукових даних. Актуальність проблеми дослідження зумовлена запитом на розроблення та впровадження інноваційних інформаційно-цифрових технологій (ІЦТ), аналітичних інструментів у сучасний освітньо-науковий простір. Важливим аспектом є формування теоретико-методологічного та практичного базису для застосування ВОНІС, що безпосередньо корелює з підвищенням якості вітчизняної освіти та науки [2]. Зростає значення розвитку цифрової компетентності науковців і викладачів закладів вищої освіти (ЗВО), оскільки це є ключовим завданням для ефективної реалізації та популяризації результатів їхніх досліджень. В умовах переходу держави на компетентнісну модель освіти критично важливо оптимізувати методи професійного розвитку працівників, адаптуючи їх до динамічних змін у просторі наукової комунікації.

У сучасному професійному середовищі ІЦТ трансформувалися з допоміжних засобів у фундаментальну складову фахової діяльності. Актуальність питання щодо розвитку цифрової компетентності вчених і викладачів зумовлена інтенсивними процесами цифрової трансформації науково-освітньої галузі [3]. Нині вимоги до науково-педагогічної спільноти виходять за межі елементарної комп'ютерної грамотності: критичного значення набуває здатність автономно генерувати, модифікувати та органічно впроваджувати цифрові продукти в дослідницьку й освітню практику.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Інструментарій ВОНІС створює дієвий механізм для аналізу наукового впливу та продуктивності вчених через кількісні показники затребуваності їхнього доробку. Такий підхід вимагає від наукових працівників якісно нового рівня цифрової грамотності, що охоплює не лише базові навички, а й здатність до перманентного вдосконалення фахових умінь у цифровому середовищі. Важливо зауважити, що попри значні можливості, в українській освітній практиці використання таких систем залишається епізодичним. Фрагментарність упровадження ВОНІС нівелює їхні переваги для системної трансформації вищої школи. Інтеграція вітчизняної науки у світову спільноту наразі стримується через слабку методичну базу використання інформаційних технологій та несистемний підхід до розвитку цифрової компетентності працівників. З огляду на це створення дієвого методичного інструментарію є стратегічним пріоритетом, що дасть змогу подолати існуючий розрив і посилити позиції українських дослідників на міжнародному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження спирається на вимоги європейської Рамки *DigComp 2.2* (*https://doi.org/10.2760/115376*) та *національної Рамки цифрової компетентності громадян України (https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf),* у яких пріоритет надається створенню контенту та цифровій комунікації як запоруці професійного успіху. Використання цих стандартів сприяє досягненню глобальних цілей Євросоюзу щодо цифровізації населення до 2030 р. та готує науково-педагогічну спільноту до роботи з інноваціями: штучним інтелектом, концепцією Інтернет речей (IoT) та новими формами віртуальної взаємодії.

Процес формування цифрової компетентності в Україні спирається на концептуальні положення *Рамки цифрової компетентності громадян України*, а також – на європейські орієнтири, закладені у *Рамку DigComp 2.2*. Вітчизняна модель інтегрує міжнародні стандарти, проте враховує специфіку національного освітньо-економічного простору та актуальні технологічні трансформації. Структурно вона охоплює п’ять фундаментальних сфер: від інформаційної грамотності та роботи з даними до створення цифрового контенту, безпеки та комунікації. Рівнева ієрархія передбачає триступеневу градацію (з деталізацією на шість підрівнів). Логічним розвитком загальнонаціонального стандарту стала концептуально-референтна *Рамка цифрової компетентності педагогічного й науково-педагогічного працівника* (*https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf*).

Наукові доробки вітчизняних дослідників акцентують увагу на потребі системного формування цифрової компетентності фахівців та інтенсифікації впровадження ІЦТ у науково-навчальний простір. Попри важливості створення дієвих стратегій підвищення медіаграмотності, практичний рівень підготовки науково-педагогічного персоналу в академічних установах та ЗВО не завжди відповідає вимогам епохи цифровізації, що підтверджується даними аналітичного звіту НАПН України (*https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739534/*), який зафіксував прогалини у володінні сучасним інструментарієм серед частини науково-педагогічних кадрів.

Цифрова компетентність визначає рівень готовності людини до ефективної життєдіяльності в умовах технологічного суспільства. Автори праці [4] виокремлюють у її структурі такі засадничі елементи: осмислення впливу технологій на сучасний світ, критичне мислення в роботі з інформацією та відповідальне використання цифрових інструментів у професійній і навчальній сферах.

Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників орієнтований на розширення їхнього інструментарію щодо інтеграції ІКТ у дослідницьку та викладацьку практику. Ключовим вектором розвитку, за визначенням [4], є вдосконалення вмінь критичного аналізу та раціонального використання цифрової інформації для досягнення високих професійних результатів.

З метою розв’язання окресленої проблеми науковим колективом було запропоновано авторську модель розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників [5], структура якої охоплює чотири взаємопов’язані блоки: цільовий (формування стратегічних напрямів), змістовий (наповнення освітніх програм), технологічний (поєднання традиційного та дистанційного інструментарію, використання LMS-систем) та діагностико-аналітичний (верифікація та оцінювання результатів). Упровадження даної моделі забезпечує системну трансформацію освітнього процесу та стимулює фахівців до перманентного професійного зростання.

Сучасний науковий дискурс підкреслює важливість цифрових інструментів, проте аналіз вітчизняних і закордонних джерел виявив недостатню розробленість питань використання ІЦТ, наприклад, наукової пошукової системи Scilit [6]. Проблема має подвійний характер: по-перше, відсутні цілісні методики її інтеграції в освітні цикли; по-друге, спостерігається гостра нестача емпіричних даних про результативність подібних сервісів у межах вітчизняного освітнього простору. Використання платформи Scilit виявилося критично важливим для української наукової спільноти в умовах вимушеної релокації та дистанційної роботи. Завдяки відкритості ресурсу та відсутності бар’єрів у вигляді VPN або платної передплати, агрегатор став дієвою альтернативою інституційним базам даних у періоди обмеженого доступу до відомчих мереж. Цей досвід ілюструє стратегічну роль ВОНІС у забезпеченні неперервності наукового процесу за екстремальних обставин. Сучасні тенденції актуалізують потребу в створенні комплексної методики, що

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

синтезуватиме вимоги стандарту DigComp 2.2, прикладний інструментарій систем на кшталт Scilit та національні пріоритети підготовки наукових кадрів.

Мета публікації полягає у висвітленні процесу впровадження результатів прикладного наукового дослідження «Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем» (ДР № 0124U000675, 2024–2025 рр.) у діяльність наукових установ і ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Стаття презентує результати впровадження прикладного наукового дослідження «*Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем*» (2024–2025 рр., ДР № 124U000675) (НДР), виконаного в Інституті цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України (ІЦО НАПН України). *Мета* цієї НДР полягає в обґрунтуванні та розробленні методичного інструментарію для розвитку цифрової компетентності вчених та викладачів шляхом використання потенціалу ВОНІС. Для досягнення зазначеної цілі передбачено розв'язання низки *завдань*, що включають ідентифікацію складників цифрової компетентності фахівців, розроблення системи критеріїв та відповідних показників розвитку цифрової компетентності науковців і викладачів ЗВО, а також теоретичне моделювання процесу розвитку цифрової компетентності в середовищі відкритих систем. Підсумком дослідження стало безпосереднє розроблення методики розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами ВОНІС, верифікація її результативності шляхом проведення експериментальної перевірки та підготовка практичних рекомендацій щодо імплементації розроблених підходів у діяльність академічних установ і ЗВО.

Виконання НДР відбувалося у *два послідовні етапи*: перший – теоретико-моделювальний, другий – експериментально-впроваджувальний. Дослідження ґрунтувалося на системному підході як методологічному інструментарії пізнання педагогічних і соціальних фактів, явищ і процесів. Методологічну базу також склали положення психолого-педагогічної науки щодо розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників із використанням потенціалу ВОНІС.

Перший етап дослідження передбачав проведення теоретико-методологічного обґрунтування проблеми розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних кадрів. У межах виконання завдань було сформовано понятійно-термінологічний апарат, уточнено визначення ключових понять, серед яких «цифрова компетентність наукових і науково-педагогічних працівників», «розвиток цифрової компетентності» та «відкриті освітньо-наукові інформаційні системи».

У процесі дослідження *окреслено складники* цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних кадрів. Виокремлені складники відповідають нормативно визначеним видам їх професійної діяльності, а саме: навчальній, дослідницькій, методичній, організаційно-комунікаційній та інтегративній.

Наукова новизна дослідження полягає в *уперше розроблених критеріях* та відповідних *показниках* розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників, а саме: навчально-цифровий, методично-цифровий, дослідницько-цифровий, організаційно-цифровий та інтегрально-цифровий. Для кожного показника зазначених критеріїв визначено перелік необхідних знань, умінь і навичок, що слугують підґрунтям для встановлення рівня розвитку відповідної цифрової компетентності.

Результати дослідження дали змогу *обґрунтувати та розробити модель* розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників, що містить чотири взаємопов'язані блоки: цільовий (визначає мету й завдання), змістовий (розкриває сутнісне наповнення), технологічний (окреслює форми, методи й засоби) та діагностично-аналітичний (передбачає оцінювання результатів). Для визначення результативності моделі диференційовано три рівні сформованості цифрової компетентності: базовий, достатній та високий.

Другий етап дослідження передбачав розробку та експериментальну перевірку авторської методики розвитку цифрової компетентності науковців і педагогів засобами ВОНІС, а також підготовку практичних рекомендацій для наукових установ і ЗВО. Робота на цьому етапі поєднувала проєктувальну, експериментальну та аналітико-узагальнювальну діяльність. Було розроблено методику розвитку цифрової компетентності, що базується на попередньо визначеній моделі та об'єднує цільовий, змістовий, діяльнісний і результативний компоненти. Практична реалізація методики спирається на інструментарій ВОНІС, зокрема: наукометричні ресурси, відкриті репозитарії, бібліометричні сервіси, платформи для наукової колаборації, хмарні технології та цифрові середовища для навчання і професійної комунікації. Важливою складовою став розвиток дистанційного та змішаного форматів підготовки, що втілилося у створенні програми дистанційного курсу. Навчальний контент інтегрує прикладні завдання, кейс-методи, тренінгові модулі та проєктні форми роботи, що орієнтовані на розвиток цифрових навичок у дослідницькій та педагогічній сферах.

Для того, щоб перевірити, наскільки дієвою виявилася розроблена методика, було організовано педагогічний експеримент, що проходив у два класичні етапи: констатувальний (для фіксації початкового стану) та формувальний (для впровадження змін). До апробації залучено науково-педагогічний склад

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

університетів та дослідницьких інституцій. Під час формувальної фази методику було інтегровано в освітню практику з наданням повної консультаційної та методичної підтримки учасникам.

Для оцінювання ефективності розробленої методики було використано комплекс діагностичних інструментів (анкетування, контрольні тести, листи самооцінки), а також поєднання кількісного та якісного підходів до аналізу даних. Для з'ясування динаміки змін, було проведено порівняльний аналіз рівнів розвитку цифрової компетентності учасників на вихідному та заключному етапах НДР. Окрім того, застосовано методи математичної статистики, аби переконатися, що зафіксовані результати є достовірними, а не випадковими.

Спираючись на аналіз отриманих експериментальних даних, підготовлено практичні рекомендації для університетів та наукових інституцій, які стосуються налагодження планомірної роботи з розвитку цифрової компетентності фахівців, інтеграції інструментів ВОНІС у їхню повсякденну діяльність, а також організація умов для сталого підвищення рівня професійних навичок у сучасному цифровому просторі.

На рис. 1 подано порівняльну характеристику показників цифрової компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах за результатами формувального експерименту.

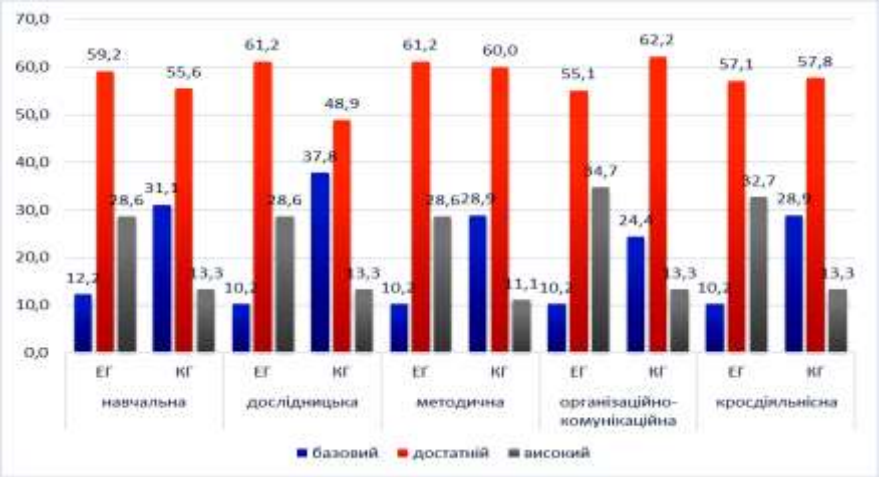

Рис.1. Порівняльна характеристика показників цифрової компетентності в ЕГ та КГ за результатами формувального експерименту

Статистичні дані наочно демонструють перевагу розробленої методики. Зокрема, у розрізі цифрової навчальної компетентності частка осіб із базовим рівнем в ЕГ зафіксована на позначці 12,2%, що засвідчує суттєве скорочення цього сегмента (на 18,9%) порівняно КГ, де цей показник сягає 31,1%. Ще більш виразною є динаміка на високому рівні: в ЕГ кількість таких учасників становить 28,6%, що фактично вдвічі перевищує результат КГ (13,3%) [7].Отримані дані є переконливим доказом ефективності впроваджених технологій за всіма складниками дослідження

У табл. 1 представлено статистичний аналіз із застосуванням критерію χ^2 Пірсона на кінець експерименту у ЕГ та КГ [7].

Таблиця 1

Статистичний аналіз із використанням критерію χ^2 Пірсона на кінець експерименту в ЕГ та КГ

Складники цифрової компетентності	χ^2 емпіричне	Статистична значущість
Цифрова навчальна компетентність	*6,54*	*Значущі (a < 0,05)*
Цифрова дослідницька компетентність	*10,83*	*Дуже значущі (a = 0,01)*
Цифрова методична компетентність	*7,82*	*Значущі (a = 0,05)*
Цифрова організаційно-комунікаційна компетентність	*7,37*	*Значущі (a = 0,05)*
Цифрова кросдіяльнісна	*8,02*	*Значущі (a = 0,05)*

Примітка: χ^2 критичне (α = 0,05)= 5,99; ступені свободи = 2.

Загальний обсяг наукового доробку колективу виконавців за результатами проведеного у 2024–2025 рр. наукового дослідження склав 234 наукові праці. Тематична спрямованість публікацій засвідчує активне поширення результатів роботи на різних рівнях – від національного до міжнародного. У провідних світових наукометричних базах Web of Science та Scopus індексовано 52 статті, що підкреслює інтеграцію досліджень у глобальний науковий простір. На рівні вітчизняної наукової періодики опубліковано 60 статей у фахових виданнях України. Апробація результатів дослідження здійснювалася також шляхом представлення тез доповідей на наукових конференціях, кількість яких становить 83. Важливим внеском у методичне забезпечення галузі стала публікація методичного посібника. Також науковий доробок доповнено статтями в зарубіжних виданнях – 5 праць, публікаціями в Українській електронній енциклопедії освіти (УЕЕО) та

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

іншими публікаціями – 29. Окремим результатом цифрової трансформації досліджень стала розробка та оприлюднення одного набору FAIR даних, що відповідає сучасним стандартам відкритої науки.

Представимо результати, отримані згідно до технічного завдання НДР. У процесі здійснення першого етапу НДР (01.01.2024 р.–31.12.2024 р.) одержано такі наукові результати. Здійснено ***уточнення понятійно-категоріального апарату*** в межах освітньо-педагогічної галузі, що безпосередньо стосується предмета дослідження: *«цифрова компетентність наукових і науково-педагогічних працівників» та «розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників»* [8].

Авторами, згідно з результатами дослідження [3], визначено ***складники цифрової компетентності*** наукових і науково-педагогічних працівників, що відповідають унормованим видам професійної діяльності: цифровий навчальний, цифровий дослідницький, цифровий методичний, цифровий організаційно-комунікаційний та цифровий кросдіяльнісний. Обґрунтовано, що запропонована структура узгоджується з положеннями проєкту Концептуально-референтної рамки цифрової компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників Міністерства цифрової трансформації України.

У дослідженні [9] ***розроблено критерії і показники*** розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. До їх складу увійшли п’ять критеріїв: навчально-цифровий, методично-цифровий, дослідницько-цифровий, організаційно-цифровий та інтегрально-цифровий, кожен із яких конкретизується відповідними показниками (переліком знань, умінь і навичок):

1. *Навчально-цифровий критерій* визначає здатність фахівця організовувати та проводити освітній процес (лекції, контрольні заходи, вступні випробування) з використанням ВОНІС.
2. *Методично-цифровий критерій* відображає ефективність застосування цифрових освітніх ресурсів у процесі підготовки до занять, створення та модернізації освітніх програм, стандартів і навчально-методичних матеріалів.
3. *Дослідницько-цифровий критерій* оцінює рівень володіння цифровими інструментами протягом усього дослідницького процесу: від підготовки публікацій, звітів і проєктів до рецензування, експертизи та наукового консультування здобувачів.
4. *Організаційно-цифровий критерій* характеризує компетентність у плануванні та проведенні освітніх, наукових і профорієнтаційних заходів у цифровому середовищі, а також у забезпеченні комунікаційної підтримки освітніх програм і програм підвищення кваліфікації.
5. *Інтегрально-цифровий критерій* охоплює здатність до пошуку й аналізу даних, дотримання академічної доброчесності та етичних норм досліджень, критичне осмислення впливу цифрових технологій на освіту, а також популяризацію цифрової грамотності в науковій спільноті.

Визначені показники слугують підґрунтям для діагностики, моніторингу та оцінювання рівня розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. Вони слугують підґрунтям для створення комплексних програм підвищення кваліфікації, що мають на меті розвиток відповідних навичок, і сприяють формуванню культури цифрової грамотності в академічному середовищі.

Авторами [9] ***вперше розроблено модель розвитку цифрової компетентності*** наукових і науково-педагогічних працівників. Модель забезпечує інтеграцію національних та європейських нормативних документи (цільовий блок), охоплює п’ять складників компетентності (навчальний, дослідницький, методичний, організаційно-комунікаційний, кросдіяльнісний) у змістовому блоці, передбачає використання LMS, онлайн-курсів і платформ у технологічному блоці та оцінює результати через традиційні й інноваційні методи в діагностично-аналітичному блоці. Упровадження моделі забезпечує розвиток цифрової компетентності фахівців для ефективної роботи в цифровому середовищі з урахуванням принципів академічної свободи та сучасних методологічних підходів.

Практична реалізація дослідження втілена в *розробленні електронного ресурсу (дистанційного курсу)* «Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем» (*https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744317/)* на базі платформи Google Classroom, спрямованого на розвиток цифрових умінь і навичок науковців шляхом використання ВОНІС. Навчальний контент структуровано за п’ятьма тематичними модулями, що включають теоретичні блоки, практичні кейси тощо. Відеоматеріали семінарів знаходяться у відкритому доступі на YouTube-каналі та інших допоміжних джерелах. Висока зацікавленість спільноти підтверджується кількістю слухачів (біля 400 осіб), які успішно пройшли повний цикл контрольних заходів (анкетування, проміжні завдання, фінальне тестування) та отримали відповідні сертифікати.

Виконавцями НДР за допомогою Google Forms ***здійснено опитування*** 344 наукових і науково-педагогічних працівників [10] для здійснення добору цифрових інструментів за видами їх професійної діяльності. Анкета, що містила чотири модулі, ґрунтувалася на експертно визначених переліках інструментів для кожного складника цифрової компетентності. Установлено, що респонденти надають перевагу безкоштовним інтегрованим рішенням та універсальним платформам; вибір сервісів корелює з

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

професійними й віковими характеристиками; спостерігається тенденція до застосування багатьох каналів комунікації. Водночас виявлено проблеми: низький рівень використання спеціалізованих інструментів (наприклад, для онлайн-співпраці), розпорошеність ресурсів між платформами та обмежене впровадження сучасних засобів комунікації.

На *другому етапі* НДР (01.01.2025 р.–31.12.2025 р.) ***уперше розроблено методику*** розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. Вона ґрунтується на системному, діяльнісному, цифровому, практико-орієнтованому та андрагогічному підходах і спрямована на набуття знань, розвиток умінь і навичок роботи з ВОНІС. Навчання реалізовувалося за допомогою тренінгів, онлайн-лекцій, семінарів, практичних занять, дистанційного курсу, самостійної роботи та консультування. Використовувалися методи пояснення, демонстрування, дискусії, аналізу ситуацій, мозкового штурму, анкетування й тестування. До інструментів і сервісів, що забезпечують підтримку наукової комунікації та оцінювання результатів досліджень, належать: вебресурс Canva, інструменти ШІ (DeepThink, Scholar GPT), хмарні сервіси Google, National H-index Ranking, соціальні та академічні мережі, ERIC PLUS, відкриті журнальні системи, система Scilit, бази даних Scopus, Web of Science, CrossRef, OUCI, «Бібліометрика української науки» та DOI CrossRef. На їхній основі було ***розроблено 12 технологій***, інтегрованих у методику розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників на основі використання ВОНІС.

Ефективність реалізації розробленої методики цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників підтверджено результатами педагогічного експерименту, проведеного в наукових установах і закладах вищої освіти України [7]. Для навчання експериментальної групи використано ***дистанційний курс «Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем»*** на платформі Google Classroom *(https://classroom.google.com/c/NjE3MzU5MzE2NDg4*), тоді як контрольна група навчалася за наданим пакетом матеріалів традиційно. Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного зрізів засвідчив: позитивну динаміку за всіма п’ятьма складниками цифрової компетентності в ЕГ; статистично значущі відмінності між ЕГ та КГ (за критерієм Пірсона); найбільші досягнення ЕГ за дослідницьким та організаційно-комунікаційним напрямами (частка високого рівня втричі вища, ніж у КГ); загальне перевищення рівня цифрової компетентності в ЕГ над КГ на 17%. Отримані дані підтверджують дієвість розробленої методики та доцільність її впровадження в систему підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників.

У межах дослідження ***розроблено рекомендації*** щодо розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників із використанням ВОНІС. Рекомендації містить теоретико-прикладні навчальні матеріали, практичні настанови та поради, спрямовані на системне підвищення рівня цифрової компетентності фахівців задля ефективної організації та підтримки науково-дослідної роботи.

Подальшого вдосконалення зазнали теоретичні засади й методичні підходи щодо розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників у контексті застосування ВОНІС у системі післядипломної педагогічної освіти.

Підсумкові результати проведеної НДР мають суттєве ***наукову цінність*** та є своєчасними в контексті цифровізації освітньої і наукової сфер, а також розбудови парадигми відкритої науки та розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. Актуальність роботи зумовлена викликами цифрової трансформації в галузі освіти й науки, стратегічним напрямом інтеграції України до європейського дослідницького простору та потребою вдосконалення якості фахової діяльності через активне впровадження ВОНІС.

Наукова новизна одержаних результатів визначається комплексним теоретико-методичним обґрунтуванням методики розвитку цифрової компетентності саме ***наукових і науково-педагогічних працівників***, що вирізняє це дослідження з-поміж більшості українських і зарубіжних праць, які зосереджені переважно на педагогах загальної середньої чи вищої школи. Уперше у вітчизняній педагогічній науці розроблено структуровану модель і методику формування цифрової компетентності, яка інтегрується з ВОНІС та орієнтується на реальні види професійної діяльності науковців і викладачів ЗВО.

На відміну від багатьох вітчизняних розробок, результати проведеного дослідження характеризуються системністю, чіткою структурованістю критеріїв, показників і рівнів сформованості цифрової компетентності, а також експериментально доведеною результативністю запропонованої методики. Як альтернатива фрагментарним підходам, авторами запропоновано цілісну, науково обґрунтовану систему, що охоплює діагностику, розвиток і моніторинг цифрової компетентності фахівців.

У порівнянні з провідними зарубіжними розробками (зокрема європейськими рамками DigComp, DigCompEdu, ResearchComp), отримані результати демонструють узгодженість із міжнародними підходами, однак при цьому враховують специфіку національного освітньо-наукового простору, вітчизняну нормативно-

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

правову базу та особливості застосування ВОНІС. Запропоновані модель і методика збагачують міжнародні рамкові документи практико-орієнтованим інструментарієм, що уможливлює їх імплементацію в систему післядипломної освіти та професійного розвитку науково-педагогічних кадрів в Україні.

Отже, одержані результати становлять вагомий внесок у розвиток педагогічної науки, поглиблюють теоретико-методичні засади цифрової освіти дорослих, створюють наукове підґрунтя для формування державної політики у сфері цифрової трансформації освіти й науки та відповідають рівню сучасних вітчизняних і провідних закордонних досліджень.

Отримані результати мають вагому ***практичну цінність***, оскільки сприяють удосконаленню освітнього процесу та наукових практик шляхом розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників, здатних ефективно інтегрувати відкриті освітньо-наукові системи у свою професійну діяльність.

Практична значущість дослідження підтверджується такими аспектами: створений електронний ресурс (дистанційний курс на платформі Google Classroom) забезпечує відкритий доступ до освітнього контенту для широкого кола науковців і викладачів, що сприяє підвищенню рівня цифрових умінь і навичок; розроблені критерії та показники розвитку цифрової компетентності слугують об'єктивним інструментарієм для моніторингу та оцінювання рівня її сформованості; представлена модель розвитку цифрової компетентності враховує специфіку професійної діяльності викладачів і науковців, що забезпечує її високу релевантність для практичного застосування.

Результати НДР орієнтовані на вирішення низки прикладних завдань: розвиток цифрової грамотності – формування в науковців і науково-педагогічних працівників здатності ефективно застосовувати цифрові інструменти у викладацькій, дослідницькій та адміністративній діяльності; підвищення якості освітнього процесу – інтеграція ВОНІС дає змогу впроваджувати інноваційні формати навчання, зокрема дистанційний і змішаний; підтримку наукової комунікації – забезпечення безперешкодного доступу до наукових ресурсів, баз даних і платформ для спільної роботи; автоматизацію рутинних процесів – оптимізація управлінських та організаційних функцій через використання спеціалізованого цифрового інструментарію. Окрему увагу приділено питанням доступності: використання ВОНІС уможливлює залучення всіх категорій працівників без значних фінансових витрат. Окрім того, передбачено дотримання сучасних стандартів інформаційної безпеки.

Запроваджений дистанційний курс вирізняється інтерактивністю та складається з чотирьох модулів, які охоплюють теоретичний матеріал, практичні завдання, а також відеозаписи семінарських занять і лекцій, що сприяє активній участі слухачів у навчальному процесі. Запропоновані алгоритмічні рекомендації уможливлюють персоналізацію функціоналу відповідно до потреб конкретного користувача – викладача або дослідника. Упровадження інструментів самооцінювання стимулює самостійну роботу науковців над удосконаленням власних цифрових компетенцій. Завдяки використанню онлайн-платформи забезпечується доступність навчання для науковців із різних регіонів України без потреби в фізичному переміщенні. Перспективи подальшого впровадження результатів дослідження пов'язані з можливістю адаптації розробленого курсу для інших категорій освітян, що сприятиме підвищенню загального рівня цифрової компетентності в освітньому просторі. Практична значущість одержаних результатів визначається їх впливом на розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників, що створює передумови для їхньої успішної професійної діяльності в умовах сучасного інформаційного середовища.

На 16.02.2026 р. до ЕБ НАПН України за НДР внесено 170 ресурсів, які було загалом завантажено 15 565 разів (рис. 2).

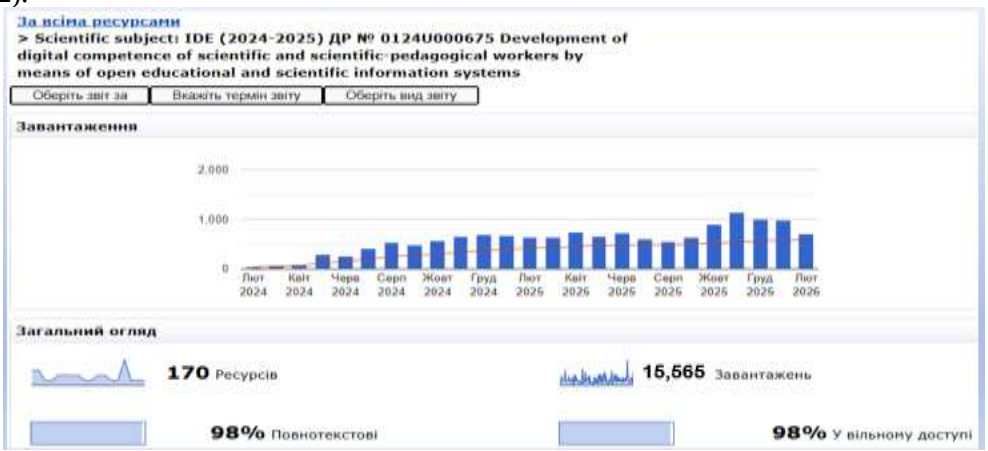

Рис. 2. Статистичний звіт ЕБ НАПН України за НДР

Кількість завантажень ресурсів з України – 10 761, США – 767, Франції – 430, Китаю – 275, Німеччини – 257, Великобританії – 238 тощо (рис. 3).

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

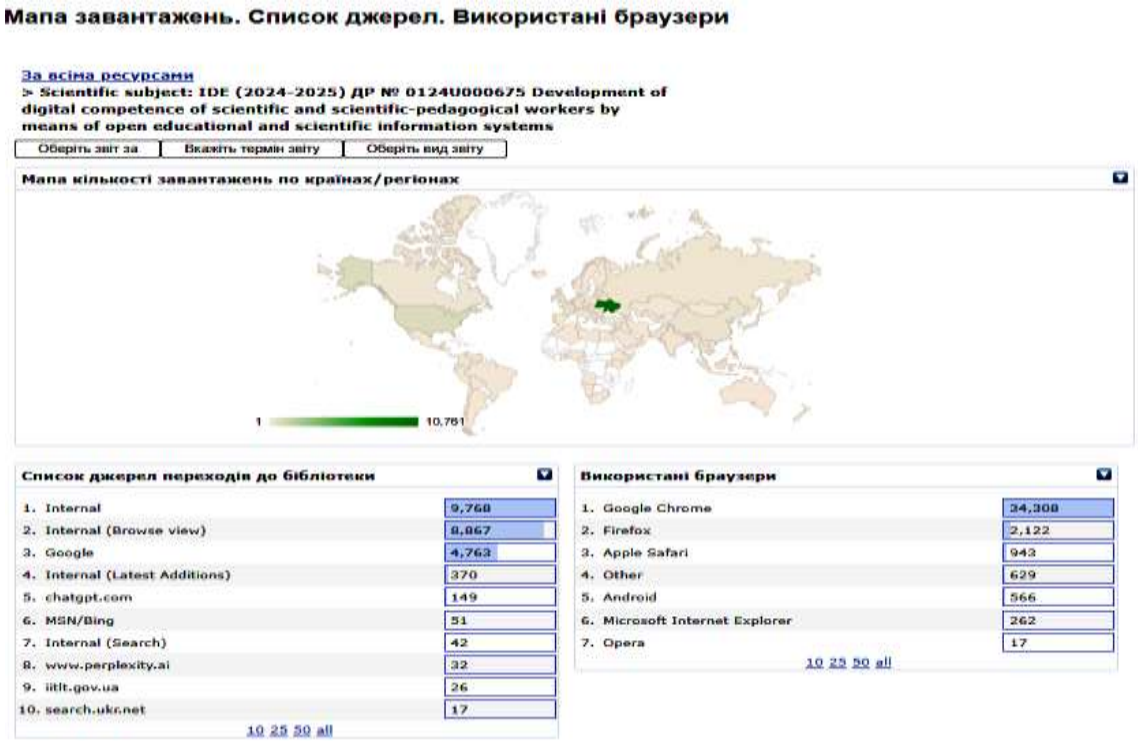

Рис. 3. Статистичний звіт ЕБ НАПН України за НДР: за країнами світу, джерелами переходів та використаними браузерами

У сервісі Google Scholar (Google Академія (GS)) створено бібліографічний профіль теми НДР (*https://scholar.google.com/citations?user=NUXJYuAAAAAJ&hl=uk*), який станом на 16.02.2026 р. має такі статистичні показники: h-індекс – 7, i10-індекс 5, загальна кількість цитувань – 184 (рис. 4).

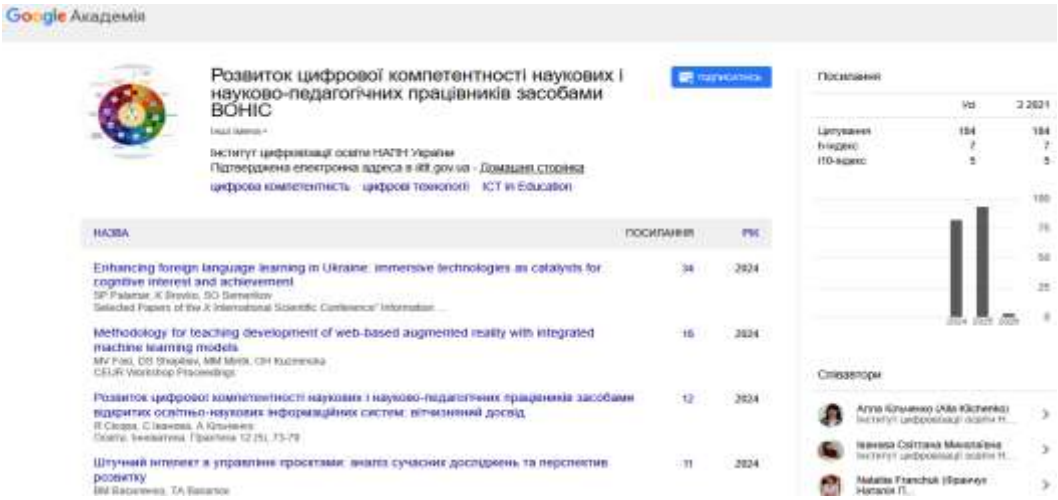

Рис. 4. Профіль НДР в системі GS станом на 16.02.2026 р.

Упроваджено результати НДР у 12-ть ЗВО й наукових установ та отримано довідки про впровадження, зокрема: Український державний університет імені Михайла Драгоманова; Криворізький державний педагогічний університет; Державна установа «Інститут ринку і економіко-екологічних досліджень Національної академії наук України»; ПрАТ ВНЗ Одеський інститут МАУП; ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського НАПН України; Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського тощо.

Висновки. У статті представлено результати впровадження наукового дослідження «Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем» (2024–2025 рр.), виконаного в ІЦО НАПН України. У процесі дослідження було уточнено й теоретично обґрунтовано понятєво-категоріальний апарат, що дало змогу глибше розкрити механізми розвитку цифрової компетентності науково-педагогічного складу в середовищі відкритих систем. Структуру цієї компетентності представлено через п’ять взаємопов’язаних складників (навчальний,

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

дослідницький, методичний, організаційно-комунікаційний та кросдіяльнісний), що забезпечує відповідність міжнародним стандартам та специфіці наукової роботи.

Сформовано діагностичний інструментарій, що базується на визначених критеріях, показниках і рівнях володіння цифровими навичками. Це дало змогу здійснити діагностику й системний моніторинг та виміряти рівень розвитку цифрової компетентності викладачів і науковців.

Уперше обґрунтовано та розроблено модель розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників, що інтегрує потенціал ВОНІС у процес підвищення кваліфікації. Розроблено методику розвитку цифрової компетентності, що синтезує системний та діяльнісний підходи з орієнтацією на прикладні результати. Методика адаптована до андрагогічних стандартів і передбачає інтеграцію сучасних відкритих цифрових платформ у професійну діяльність фахівців. В її основу покладено принципи системності, діяльності, практичної значущості та специфіку навчання дорослих.

Для практичної реалізації дослідницьких результатів створено й апробовано дистанційний курс і розроблено методичні рекомендації. Ці ресурси адаптовані для впровадження в освітній процес ЗВО та систему післядипломної педагогічної освіти. Експериментальна перевірка авторської методики засвідчила перевагу запропонованого підходу. Порівняльний аналіз виявив вагомі позитивні зміни в розвитку цифрової компетентності учасників експериментальної групи порівняно з контрольною.

Одними з інструментів реалізації впровадження і моніторингу результатів НДР стали ЕБ НАПН України, побудована на платформі EPrints, та міжнародний сервіс Google Scholar. Використання модуля IRStats 2 та статистичних даних Google Академії дозволило відстежувати основні показники впровадження НДР – поведінку користувачів, рейтинги ресурсів і авторів, кількість публікацій і їхніх цитувань за зазначеною темою тощо. Отже, завдяки використанню протоколу OAI-PMH та реєстрації теми НДР в Google Scholar, науковий доробок виконавців дослідження став видимим для світової спільноти. Статистичні звіти стали базисом для оцінювання результативності досліджень та коригування контент-стратегій наукових установ.

Результати дослідження впроваджено в практику діяльності наукових установ і ЗВО через їх оприлюднення, поширення, проведення семінарів, тренінгів, вебінарів та безпосереднє використання, що підтверджується показниками публікаційної активності, даними цитувань, статистикою звернень до електронних ресурсів, а також офіційними актами впровадження. Одержані напрацювання можуть застосовуватися в системі післядипломної педагогічної освіти, програмах підвищення кваліфікації науковців і науково-педагогічних працівників, а також під час проведення науково-дослідної діяльності в університетах і наукових установах.

Результати дослідження слугують каталізатором для вдосконалення освітніх і наукових процесів, стимулюючи розвиток культури відкритої науки, а також формування мотивації та здатності наукових і науково-педагогічних працівників до продуктивної роботи у відкритих інформаційних середовищах. Проведене дослідження констатує, що саме системне управління розвитком цифрових навичок є найбільш ефективним, створюючи надійну базу для майбутніх інновацій у цифровізації академічної сфери. Дослідження підтвердило, що комплексний розвиток цифрової компетентності є стратегічно доцільним. Це закладає ґрунтовний науково-методичний фундамент для подальшої цифровізації та нових прикладних розробок у галузі освіти і науки.

Наступні дослідження доцільно спрямувати на інтеграцію інструментів штучного інтелекту в системи вебаналітики для автоматизації прогнозування попиту на наукову продукцію. Також актуальним залишається вивчення адаптивних моделей розвитку цифрової компетентності в умовах змішаного навчання та дистанційної наукової роботи.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Неперервна професійна освіта XXI століття: Вісник Кафедри ЮНЕСКО*, 2020. № 1. С. 27–36. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36.

2. Новицька Т. Л., Іванова С. М., Кільченко А. В. Відкриті освітньо-наукові інформаційні системи як засіб моніторингу вебсайту наукової установи. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Вип. 13 (5). С. 27–35. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-004.

3. Сікора Я. Б., Іванова С. М., Кільченко А. В. Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем: вітчизняний досвід. *Освіта. Інноватика. Практика,* 2024. Т. 12. № 5. С. 73–79. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i5-011.

4. Овчарук О. В. Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах. *Інформаційні технології і засоби навчання,* 2020. Т. 76. № 2. С. 1–13. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3526.

5. Спірін О., Олексюк В., Василенко Я., Сіренко О. Модель розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2024. Т. 104. № 6. С. 156–179. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5889.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

6. Кільченко А. В., Іванова С. М., Чижмотря О. В., Шимон О. М. Методика розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників з використанням системи пошуку наукових матеріалів Scilit. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. Вип. 220. С. 201–208. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-201-208.

7. Мінтій І. С., Вакалюк Т. А., Іванова С. М., Олексюк В. П., Спірін О. М. Ефективність методики розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем: результати формувального експерименту. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* 2025. Вип. 24 (31). С. 137–148. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2025.24(31).13. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/50836.

8. Сікора Я. Б., Іванова С. М. Критерії та показники розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* 2024. Вип. 23 (30). С. 74–83. DOI: https://doi.org/10.31392/UDUnc.series2.2024.23(30).07.

9. Спірін О. М., Іванова С. М., Франчук Н. П., Кільченко А. В. Основні складники цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття».* 2024. Т. 2 № 10. С. 91–103. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0007. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742879/.

10. Мінтій І. С., Вакалюк Т. А. Методичний складник цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників: результати констатувального експерименту. *Освітологічний дискурс.* 2024. Вип. 47 (4). С. 64–72. DOI https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.4.7.

IMPLEMENTATION OF RESEARCH RESULTS ON THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF SCIENTISTS USING OPEN SYSTEMS

Ivanova Svitlana
PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Open Education and Scientific Information Systems
Institute for Digitalisation of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kilchenko Alla
Researcher of the Department of Open Educational and Scientific Information Systems
Institute for Digitalisation of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Novytska Tetiana
Researcher of the Department of Open Educational and Scientific Information Systems
Institute for Digitalisation of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Abstract. *The article is devoted to highlighting the process of implementing the results of applied scientific research «Development of digital competence of scientific and scientific-pedagogical employees by open educational and scientific information systems» (2024–2025) in the practical activities of scientific institutions and universities. The research was carried out by specialists from the Department of Open Educational and Scientific Information Systems of the Institute for Digitalisation of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine by the employees of the Department of Open Educational and Scientific Information Systems. The article presents the key objectives of scientific research, summarizes the results obtained, and demonstrates the mechanisms for implementing the research through publication, dissemination, and use, and promotion in the Electronic Library of the NAES of Ukraine, as well as in the international Google Scholar database.*

Introduction. *The digital transformation of science and education necessitates the formation and development of digital competence among scientific and scientific and pedagogical employees and the aspiration of Ukraine to adapt to European educational standards. The relevance of the research problem is determined by the demand for the development and implementation of innovative information and digital technologies and analytical tools in the modern educational and scientific space.*

Purpose. *To highlight the process of implementing the results of applied scientific research «Development of digital competence of scientific and scientific and pedagogical employees through open educational and scientific information systems» (GOVERNMENT REGISTRATION No. 0124U000675, 2024–2025) in the activities of scientific institutions and universities.*

Methods. *A set of theoretical methods was used: analysis of scientific literature, comparative analysis of open systems. Among empirical methods, the leading one was a pedagogical experiment (constatative and formative stages), supplemented by questionnaires, testing, and targeted development of digital competence among researchers and university lecturers using open systems. The reliability of the results obtained was ensured by the use of mathematical statistics methods to compare the empirical data of the experimental and control groups.*

Results. *The content of basic terms and concepts in the field of education and pedagogy related to the subject of research has been clarified; the components of digital competence and the criteria and indicators of its development have been defined; a model has been developed, and a methodology for developing the digital competence of scientific and scientific and pedagogical employees has been created and tested; a distance learning*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

course has been created and a pedagogical experiment has been conducted, which confirmed the effectiveness of the developed methodology; recommendations have been developed for the development of the digital competence of scientific and scientific and pedagogical employees using open educational and scientific information systems.

Originality. *For the first time, criteria and indicators for the development of digital competence among scientific and scientific and pedagogical employees were developed; a model and methodology for developing their digital competence were substantiated and created. As a result, a systematic positive impact on the development of all components of digital competence of scientific and scientific and pedagogical employees was ensured, which contributed to raising its level.*

Conclusion. *The study clarified the content of key terms and concepts in the educational and pedagogical field related to the subject of research; defined the components of digital competence as well as the criteria and indicators of its development, thereby creating a methodological foundation for further scientific and practical work. A model and methodology for the development of digital competence of researchers and academic staff were developed, the effectiveness of which was confirmed by a pedagogical experiment. A distance learning course and recommendations were created to provide practical support for the systemic development of digital competence and to enhance the professional activities of staff in the digital environment.*

Keywords: *digital competence, open educational and scientific information systems, open access, scientific and scientific and pedagogical employees, information and digital technologies, digital transformation, scientific research.*

References

1. Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2020). Modern challenges of digital transformation of education. *Continuing professional education of the 21st century: Bulletin of the UNESCO Department,* 1, 27–36. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36. [in Ukrainian].

2. Novytska, T. L., Ivanova, S. M., & Kilchenko, A. V. (2025). Open educational and scientific information systems as a means of monitoring the website of a scientific institution. *Education. Innovation. Practice*, 13(5), C. 27–35. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-004. [in Ukrainian].

3. Sikora, Y. B., Ivanova, S. M., & Kilchenko, A. V. (2024). Development of digital competence of scientific and scientific-pedagogical workers by means of open educational and scientific information systems: domestic experience. *Education. Innovation. Practice,* 12(5), 73–79. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i5-011. [in Ukrainian].

4. Ovcharuk, O. V. (2020). Modern approaches to the development of human digital competence and digital citizenship in European countries. *Information Technologies and Learning Tools,* 76(2), 1–13. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3526. [in Ukrainian].

5. Spirin, O., Oleksiuk, V., Vasilenko, Ya., & Sirenko, O. (2024). Model for developing digital competence among scientific and scientific-pedagogical staff.. *Information Technologies and Learning Tools* 104(6), 156–179. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5889. [in Ukrainian].

6. Spirin, O., Oleksiuk, V., Vasilenko, Ya., & Sirenko, O. (2024). Model for developing digital competence among scientific and scientific-pedagogical staff, 220, 201–208. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-201-208. [in Ukrainian].

7. Mintiy, I. S., Vakalyuk, T. A., Ivanova, S. M., Oleksiuk, V. P., & Spirin, O. M. (2025). The effectiveness of methods for developing the digital competence of scientific and scientific-pedagogical workers using open educational and scientific information systems: results of a formative experiment. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after Mykhailo Dragomanov. Series 2. Computer-oriented learning systems,* 24(31), 137–148. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2025.24(31).13. https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/50836. [in Ukrainian].

8. Sikora, Y. B., & Ivanova, S. M. (2024). Criteria and indicators for the development of digital competence among scientific and scientific-pedagogical workers. Scientific journal of the Ukrainian State University named after Mykhailo Dragomanov. *Series 2. Computer-oriented learning systems,* 23(30), 74–83. DOI: https://doi.org/10.31392/UDUnc.series2.2024.23(30).07. [in Ukrainian].

9. Spirin, O. M., Ivanova, S. M., Franchuk, N. P., & Kilchenko, A. V. (2024). Key components of digital competence for scientific and scientific-pedagogical workers. *Bulletin of the UNESCO Chair «Continuing Professional Education in the 21st Century»,* 2(10), 91–103. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0007. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742879/. [in Ukrainian].

10. Mintiy, I. S., & Vakalyuk, T. A. (2024). Methodological component of digital competence of scientific and scientific-pedagogical workers: results of a descriptive experiment. *Educational discourse,* 47(4), 64–72. DOI https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.4.7. [in Ukrainian].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 27.02.2026 р.
Прийнято редакцією 27.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 377.12:687
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-147-153

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Бикова Тетяна Борисівна
доктор філософії, викладач фахових дисциплін
Відокремлений структурний підрозділ «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка»
e-mail: profpedkoledg@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7347-7713

У статті проаналізовано особливості практико-орієнтованого підходу з огляду на досвід його запровадження у вітчизняних та закордонних закладах освіти. Розкрито потенціал реалізації підходу в межах професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання за освітньо-професійною програмою фахової передвищої освіти «Технологія виробів легкої промисловості». Висвітлено досвід використання практико-орієнтованого підходу під час проведення лекцій, практичних занять, у процесі організації практичної підготовки та самостійної роботи здобувачів в умовах воєнного стану. Продемонстровано шляхи використання практико-орієнтованих технологій та методів навчання: кейс-технології, мозковий штурм, професійні імітації, мікронавчання, майстер-клас. Обґрунтовано необхідність розроблення різнорівневих практико-орієнтованих завдань. Визначено перспективні напрями втілення досліджуваного підходу в післявоєнний період: запровадження дуального навчання та використання можливостей імерсивних симуляційних технологій.

Ключові слова: *практико-орієнтований підхід, професійна підготовка, майстер виробничого навчання, легка промисловість, освітньо-професійна програма.*

Постановка проблеми. Світові тенденції розвитку економіки вимагають адаптації професійної, передусім і педагогічної освіти, до неминучих змін, коли освіта перестає позиціонуватися як етап підготовки до життя та стає вирішальним фактором екзистенції сучасної людини. За цих умов вітчизняна професійна освіта має орієнтуватися на запровадження гнучких персоніфікованих траєкторій навчання, що ґрунтуються на інтеграції штучного інтелекту, імерсивних технологій та концепції мікрокваліфікацій. На нашу думку, реалізація гнучких персоніфікованих траєкторій у межах практико-орієнтованого підходу в умовах воєнного стану є найбільш оптимальною. Отже, проблема реалізації практико-орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання як фахівців швейного фаху та педагогів до професійної діяльності в повоєнні роки є актуальною і вирішувати її потрібно вже зараз.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання реалізації практико-орієнтованого підходу висвітлюється в наукових працях зарубіжних та вітчизняних дослідників. Контекст розгляду особливостей цього підходу визначається специфікою освітньої галузі, у якій його пропонується використовувати. Г. Горбенко [1] обґрунтовує використання практико-орієнтованого підходу в процесі підготовки бакалаврів реклами і зв'язків з громадськістю, а В. Ковальчук, Т. Личова та С. Рева [2] – майбутніх бакалаврів з аграрної інженерії. О. Літовченко [3] розглядає можливості підходу щодо вдосконалення мовленнєвої компетентності майбутніх логопедів, а О. Карпіна та І. Калиновська [4] – формування перекладацької компетентності перекладачів. Група науковців Євразійського національного університету (Ж. Сагітова, Ж. Абдихаликова, А. Махадієва, А. Баймуханова [5]) убачають у практико-орієнтованому навчанні значний потенціал щодо підготовки майбутніх учителів, а В. Вишківська, О. Патлайчук, О. Голікова [6] – майбутніх фахівців, випускників університету. Натомість Л. Петренко [7] розглядає особливості використання практико-орієнтованого підходу в дистанційному процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Ширина спектру спеціальностей та спеціалізацій підготовки фахівців за досліджуваним підходом не є випадковістю і не вичерпується наведеними публікаціями. На нашу думку, практико-орієнтований підхід є важливим для всіх сфер професійної діяльності, оскільки в його основу покладено ідеї навчання через дію, формування компетентності в діяльності та для діяльності.

З метою адаптації теорії та практики практико-орієнтованого підходу до умов професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання швейного профілю здійснимо аналіз результатів дослідження наведених вище педагогів-науковців з урахуванням періоду їх публікації.

Г. Горбенко у своїй публікації 2015 р. [1] не зосереджує увагу на формулюванні поняття «практико-орієнтоване навчання». Натомість, розглядаючи спрямованість підходу, пропонує модель підготовки майбутнього фахівця, формування якого відбувається за умов його використання. Основними компонентами цієї моделі, що можна вважати результатами навчання за відповідним підходом, є професійна компетентність, особистісні якості та готовність до професійної діяльності.

Виокремлюючи визначальні аспекти практико-орієнтованої освіти (організація навчальної, виробничої і переддипломної практик; упровадження професійно-орієнтованих технологій навчання;

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

створення інноваційних форм професійної зайнятості здобувачів у закладі освіти; створення під час вивчення навчальних дисциплін умов опанування знань та умінь), дослідниця робить акцент на процесах набуття досвіду діяльності, що визначається методами компетентнісного підходу. Г. Горбенко зазначає, що зміст навчання за практико-орієнтованим підходом вибудовує симбіоз теоретичної та прикладної (практичної) частин, самостійної роботи і спільної з викладачами та потенційними роботодавцями проєктної діяльності. Саме таке поєднання створює можливості подолання «відчуження науки від людини», забезпечуючи якість підготовки «випускників, професійний рівень яких відповідає потребам ринку праці».

У поле наукових інтересів Л. Петренко як науковця галузі педагогіки, професійної освіти та дистанційного навчання у 2016 р. потрапила тема використання практико-орієнтованого підходу [7]. Її позиція полягає в тому, що цей підхід передбачає: опанування змісту фундаментальних та прикладних наук із дотриманням вимог гнучкості і динамічності оновлення освітньо-професійних програм, їх модульності в поєднанні з можливостями реалізації академічної мобільності та академічних свобод; використання різних форм і методів роботи в процесі підвищення кваліфікації та побудови освітнього середовища, представленого навчальним, освітньо-рефлексивним і соціально-практичним вимірами.

Досліджуючи наукову літературу за тематикою використання практико-орієнтованого підходу, авторка звертає увагу на варіативні підходи в розумінні його цілей: формування професійного досвіду на етапах виробничої та переддипломної практик; формування професійно значущих знань, умінь, навичок, професійно-важливих якостей через використання професійно-орієнтованих технологій; формування професійно і соціально значущих компетенцій у процесі надбання здобувачами освіти знань, умінь, навичок і досвіду діяльності. Вагомий внесок Л. Петренко в напрямі реалізації цілей практико-орієнтованого навчання полягає в розробленні ідеї використання комбінованих практико-орієнтованих задач міжпредметного змісту, що підсилюють практичну орієнтацію процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Науково обґрунтований пошук шляхів підвищення якості освіти агроінженерів та нових підходів до їх навчання, орієнтованих на результат, дав змогу В. Ковальчуку, Т. Личовій та С. Реві у їхній спільній публікації 2021 р. [2] дійти висновку, що практико-орієнтований підхід сприяє формуванню професійної компетентності, надає імпульс удосконаленню технологій навчання та професійно-особистісному розвитку майбутніх агроінженерів. Спираючись на погляди науковців різних галузей щодо визначення сутності практико-орієнтованого підходу (наближає студентів до майбутньої професійної діяльності (Г. Горбенко); є активною формою організації професійної підготовки, що заснована на застосуванні теоретичних і практичних компонентів та реалізується шляхом насичення процесу навчання елементами професійної діяльності (Д. Варнеке); характеризується спрямуванням на відтворення професійних ситуацій у фазі академічної та практичної підготовки здобувачів (закордонний досвід у трактуванні С. Бобракова)), В. Ковальчук із співавторами розглядають потенціал практико-орієнтованих технологій: інтерактивне і проєктне навчання, майстер-клас. Автори підсумували, що суттєвою особливістю практико-орієнтованого підходу є здатність формувати професійну компетентність, накопичувати знання одночасно з професійними вміннями та навичками.

Науковий доробок В. Вишківської, О. Патлайчук та О. Голікової 2022 р. [6] зміщує акценти в бік використання можливостей практико-орієнтованого підходу для проєктування такого предметного змісту професійної діяльності, який дає змогу перетворити навчальну діяльність у професійну шляхом подальшого перерозподілу теоретичної, практичної та методичної складових. Навчання за такою моделлю, на їхню думку, здатне забезпечувати якісний рівень підготовки за умов свідомого набуття майбутніми фахівцями професійних компетенцій упродовж усього періоду навчання, прагнення самостійно здобувати знання та навички професійної діяльності безпосередньо в процесі вирішення професійно значимих проблем, узагальнення отриманих результатів, досягнення інтегративності й відповідності змісту та технологій освіти сучасним стандартам, забезпечення зв'язку навчання із життям та майбутньою професійною діяльністю.

Дослідження практико-орієнтованого підходу, здійснене Ж. Сагітовою, Ж. Абдихаликовою, А. Махадієвою та А. Баймухановою [5], висвітлює не лише переваги, а й труднощі його інтеграції в освітній процес. Насамперед група авторів акцентує увагу на таких перевагах практико-орієнтованого підходу: забезпечення адаптації традиційних методів, прийомів та способів навчання до вимог сьогодення; сприяння підготовці майбутніх учителів до реальних професійних сценаріїв з метою формування їхньої професійної компетентності, ідентичності та професійної впевненості; забезпечення умов професійного зростання; сприяння розвитку специфічних м'яких навичок (робота в команді, вирішення проблем, самостійність, відповідальність, ініціативність, критичність мислення під час роботи з великими обсягами інформації). Розглядаючи труднощі запровадження практико-орієнтованого підходу, у науковій праці також наголошено на недостатності технічних ресурсів, рівня адаптованості навчальних програм та системи оцінювання в рамках підходу, партнерства з потенційними роботодавцями, інертності викладачів щодо оновлення змісту начальних дисциплін практичного спрямування. Отже, для досягнення ефективності використання практико-орієнтованого підходу стратегічного значення набувають: розроблення ефективних навчальних програм,

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

осучаснення методик викладання, забезпечення доступу учасників освітнього процесу до потенційних майбутніх робочих місць у межах реального професійного середовища.

Окрім цього, автори наводять таку послідовність запровадження досліджуваного підходу: визначення цілей, завдань та результатів навчання; розробка відповідних навчальних програм з акцентом на практичну спрямованість теорії та адаптованих до практико-орієнтованого підходу методів контролю та критеріїв оцінювання; вибір організаційних форм та методів навчання, що сприяють розвитку практичного досвіду; інтеграція теорії з практикою під час використання професійних кейсів та проблемних завдань, максимально наближених до реалій майбутньої професійної діяльності; педагогічний супровід самостійної та проєктної діяльності; забезпечення зворотного зв'язку та організація наставництва; контроль досягнень та рефлексія з використанням формальних (іспити, тестування) та неформальних форм (рефлексивні звіти, портфоліо); залучення професійної спільноти потенційних роботодавців до наповнення бази професійних кейсів, орієнтованих на очікування галузі; унесення змін в освітньо-професійні програми з урахуванням відгуків учасників освітнього процесу.

Очевидно, що розглянуті в часовій послідовності публікації дають змогу простежити розвиток наукової думки від формування основних засад практико-орієнтованого підходу, експериментальної перевірки шляхів і методів його запровадження до висвітлення специфічних особливостей практичного використання в окремих освітніх галузях та розроблення профільних методик. Так, у публікації О. Літовченко 2025 р. [3] представлені результати експериментального впровадження практико-орієнтованого підходу для розвитку мовленнєвої компетентності логопедів через їх залучення до вирішення професійно спрямованих завдань із застосуванням професійних інструментів і матеріалів; виконання практичних вправ із використанням спеціальних тренажерів; моделювання реальних педагогічних ситуацій; виконання проєктів тощо. Натомість публікація О. Карпіної та І. Калиновської 2025 р. [4] висвітлює особливості реалізації практико-орієнтованого підходу під час навчальної практики в процесі підготовки лінгвістів-перекладачів. Реалізація підходу досягається шляхом організації навчального експерименту, що відображає логіку професійної діяльності сучасного лінгвіста-перекладача через використання різних систем машинного перекладу, порівняння якості перекладу з урахуванням галузевої специфіки текстів та забезпечує розвиток усіх компонентів перекладацької компетентності.

Однак, специфіка використання практико-орієнтованого підходу у фаховій підготовці майбутніх педагогів для закладів професійної освіти швейного профілю не досліджена на достатньому рівні.

Метою статті є аналіз відповідності професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання за освітньо-професійною програмою фахової передвищої освіти «Технологія виробів легкої промисловості» принципам практико-орієнтованого підходу та обґрунтування перспективних напрямів удосконалення відповідного освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Практико-орієнтований підхід у Відокремленому структурному підрозділі «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка» визначено як фактор підвищення якості освітньо-професійних програм. З огляду на це ми розглянемо особливості реалізації цього підходу в межах освітнього процесу за освітньо-професійною програмою «Технологія виробів легкої промисловості».

Зазначена освітньо-професійна програма забезпечує підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних на сучасному ринку праці фахівців для успішного виконання ними професійних обов'язків у сфері професійної (професійно-технічної) освіти або в галузі переробної промисловості (виробництво одягу) та подальшого навчання за обраною спеціалізацією. Суттєвою особливістю програми є те, що вона забезпечує ступеневість освіти в системі «Заклад професійної освіти – Професійно-педагогічний коледж – Університет». Дипломовані кваліфіковані робітники з професій швейного профілю (швачка, кравець, закрійник), які вже володіють набором загальних знань, операційних та виробничих умінь у сфері швейного виробництва, мають змогу вступити на навчання до коледжу та отримати результати навчання, що дозволять навчати інших азам своєї професії (вибір матеріалів для виготовлення швейних виробів, їх розкрій та пошиття відповідно до моделі, технічних умов, наявного обладнання тощо).

За час навчання в коледжі (1 р. 10 міс.) здобувачі освіти опановують: обов'язкові освітні компоненти, що формують загальні та спеціальні компетентності; вибіркові компоненти, що розширюють можливості успішного працевлаштування та активного суспільного життя; виконують програму практичної підготовки та проходять процедуру атестації. Загальний обсяг програми складає 120 кредитів ECTS. Формування спеціальних компетентностей, що безпосередньо пов'язані з виконанням професійних обов'язків майстра виробничого навчання закладу професійної освіти, відбувається в процесі вивчення дисциплін, зміст яких вибудовують такі змістові лінії: психолого-педагогічна, методична, галузево спеціалізована. Натомість, практична змістова лінія реалізується переважно в процесі практичної підготовки.

Опанування основ психології, педагогіки, методики професійного навчання та виховання, удосконалення результатів навчання у сфері швейного виробництва одягу надає можливість випускнику коледжу отримати професійну кваліфікацію майстра виробничого навчання та освітню – фахового молодшого

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

бакалавра з професійної освіти. Отриманий рівень кваліфікації надає право працювати майстром виробничого навчання (або виконувати інші споріднені професійні роботи за кодом 3340 згідно з ДК 003:2010 [8]) у закладі професійної освіти або реалізувати академічне право продовжити навчання за початковим та/або першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти і, за потреби, набути додаткових кваліфікацій у системі освіти дорослих. Основними перевагами навчання в університеті за освітньо-професійною програмою «Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості)» стає глибоке вивчення фахових дисциплін, забезпечення додаткових можливостей практичної підготовки та опанування вибіркових компонентів, що разом підвищують рівень компетентності й розширюють можливості працевлаштування.

Безперечно, логіка та зміст навчання за освітньо-професійною програмою «Технологія виробів легкої промисловості» має практико-орієнтований характер, оскільки результатом навчання за нею є професійна компетентність, що представлена симбіозом інтегральної, загальних та спеціальних компетентностей випускника, особистісних якостей та готовності до професійної діяльності. До того ж визначальні підходи практико-орієнтованої освіти, що були згадані вище, реалізовані за ОПП й підтверджуються низкою фактів.

Практичну підготовку складають чотири види практик:

1. Навчальна – спрямована на ознайомлення здобувачів освіти зі специфікою майбутньої професійної діяльності, набуття практичного досвіду в процесі дослідження особливостей та можливостей технологій швейного виробництва, відпрацювання умінь і навичок вибору та практичного використання текстильних матеріалів, інструментів, пристосувань та обладнання у сфері виробництва одягу.

2. Технологічна – орієнтована на накопичення досвіду застосування набутих компетентностей, використання обладнання, пристроїв і технологій відповідно до спеціальності, оволодіння сучасними формами організації праці та ознайомлення з умовами провадження професійної діяльності у сфері виробництва одягу.

3. Педагогічна (безвідривна). Її мета – підготовка здобувачів освіти до виконання функцій майстра виробничого навчання.

4. Педагогічна (на робочому місці майстра виробничого навчання). Завданнями цьому виду практики є: поглиблення знань щодо системи організації освітнього процесу в умовах закладу професійної освіти, формування комунікативної культури в педагогічному колективі, збагачення практикою застосування професійно-теоретичних знань в умовах освітнього середовища закладу професійної освіти, закріплення вмінь та навичок проведення уроків виробничого навчання, формування здатностей організації та проведення виховних заходів, накопичення досвіду використання цифрових технологій, складання психолого-педагогічної характеристики на колектив учнівської групи, здійснення аналізу й узагальнення передового педагогічного досвіду майстрів виробничого навчання, набуття особистого педагогічного досвіду.

З-поміж практико-орієнтованих технологій в освітньо-професійній програмі задекларовано навчання на основі досліджень та розробки фахових проєктів. У процесі викладання освітніх компонентів, окрім зазначених, використовуються інтерактивні технології та технології контекстного навчання (кейс-технології, мозковий штурм, професійні імітації, мікронавчання тощо), а в позанавчальній роботі провідним практико-орієнтовним методом є майстер-клас.

Ще одним фактом, що підтверджує практико-орієнтоване спрямування ОПП »Технологія виробів легкої промисловості», є процедура залучення здобувачів, випускників та представників потенційних роботодавців до щорічного перегляду освітньо-професійної програми та внесення змін до неї на основі отриманих відгуків та результатів анкетування.

Натомість необхідно зазначити, що не всі особливості та можливості використання досліджуваного підходу реалізуються в умовах повномасштабного вторгнення рф в Україну. Освітні обмеження, спричинені складною безпековою ситуацією на прикордонні, гостро проявляються в навчанні за ОПП. Основною проблемою, що не підлягає вирішенню в умовах війни, є фізична відсутність здобувачів освіти в аудиторіях та лабораторіях коледжу. Як наслідок, усі компоненти освітнього процесу реалізуються дистанційно.

Безумовно, така ситуація спричиняє зниження освітнього потенціалу професійної підготовки. Значних втрат зазнає процес організації та проведення практичної підготовки (особливо в частині педагогічної практики (на робочому місці майстра виробничого навчання)). Дистанційний формат унеможливлює виконання переважною більшістю студентів завдань, які за програмою мають бути реалізовані безпосередньо в закладах освіти, що є базовими для проходження практики. Лише невеликий відсоток здобувачів освіти мають можливість проходити практику безпосередньо в закладі професійної освіти. Решта обмежені виконанням завдань, адаптованих до умов дистанційного процесу (дослідження системи організації освітнього процесу закладів професійної освіти за офіційними сайтами та сторінками в соціальних мережах; формування комунікативної культури з використанням телефонного зв'язку, месенджерів та електронного листування; розроблення планів-конспектів уроків виробничого навчання та виховних заходів без їх апробації в умовах виробничих майстерень; складання психолого-педагогічної характеристики на колектив своєї студентської групи замість учнівської тощо).

Натомість навчальна та технологічна практика у зв'язку з дистанційним форматом зазнали менше

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

змін у своїх завданнях. Проте значні незручності відчувають здобувачі освіти, які не мають вдома мінімально необхідного обладнання та інструментів для виготовлення швейних виробів (швейної машини, якісної праски, кравецьких ножиць тощо). Для них виконання технологічних процесів з виготовлення швейних виробів переходить у режим використання підручних засобів та ручних операцій. Зазначимо, що за умови наявності потрібного обладнання, проблеми зі своєчасним виконанням завдань практики також часто виникають через систематичні знеструмлення та відсутність зв'язку. Особливого значення в процесі практичної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання завжди відігравали навчальні екскурсії, що були обов'язковим видом діяльності під час навчальної практики. Проте в умовах війни такі екскурсії замінені переглядом відповідних відеоматеріалів.

Однак вимушений перехід у дистанційний формат опанування освітніх компонентів ОПП спричинив і позитивні наслідки в розрізі реалізації практико-орієнтованого підходу. Традиційний спосіб оголошення матеріалу лекції викладачем з синхронним його конспектуванням студентами трансформувався в дистанційне пояснення значимості матеріалу, його тезисний виклад з використанням спеціально підготовлених презентацій, інструктування щодо порядку опрацювання та звітності про опрацювання рекомендованого текстового, ілюстративного та відеоматеріалу. Усі використані матеріали залишаються доступними для студента в середовищі корпоративного Google класу для детального опрацювання з урахуванням індивідуального темпу та стилю навчання. Самостійна робота здобувачів освіти за темою лекції не обмежується лише опрацюванням теорії. Вони пишуть відгуки за темою, занотовують у коментарях проблемні питання, які не вдалося з'ясувати, зберігають до власної професійної скарбнички важливі відеофрагменти, алгоритми побудови креслень швейних виробів, технологічні карти їх виготовлення, схеми написання планів-конспектів уроків виробничого навчання та виховних заходів, корисні діагностичні методики тощо.

Серед практико-орієнтованих підходів у процесі опанування професійно значущої інформації за ОПП «Технологія виробів легкої промисловості» необхідно зазначити гостьові лекції. За своєю сутністю вони є стратегічним інструментом валідації теоретичних знань. Їх ефективність визначається проблемністю, наочністю та практичною значимістю для майбутньої професійної діяльності майстрів виробничого навчання.

Спосіб проведення практичних робіт також зазнав змін. Традиційний аудиторний сценарій за етапами: пояснення завдань практичної роботи, їх аудиторне виконання та захист видозмінився у два ситуативних варіанти. Перший сценарій (на кшталт сценарію перевернутого навчання) передбачає: завчасну публікацію практичних завдань та інструкцій щодо їх виконання; самостійну роботу студентів над завданнями, документування їх виконання з використанням текстових редакторів, редакторів презентацій, доступних засобів фото та відеофіксації; завантаження звітів в середовищі Google класу; презентацію результатів виконання завдань здобувачами в режимі відеоконференції за розкладом занять (у разі наявності світла та інтернету); обговорення проблем та результатів; оцінювання викладачем завдань. Другий сценарій реалізується так: викладач публікує завдання за розкладом; відбувається відеоконференція, що передбачає: першочергове обговорення відгуків, питань та коментарів за матеріалом лекції, огляд практичних завдань та пояснення інструкцій щодо їх виконання, демонстрацію готових зразків та способів виконання окремих операцій, самостійну роботу студентів над виконанням завдань з можливістю отримання синхронних консультацій викладача; доопрацювання практичних завдань та документування їх виконання в асинхронному режимі; завантаження результатів в середовище Google класу; дистанційне оцінювання.

Окрім значимості проведення практичних занять згідно з наведеними стратегіями, необхідно зазначити важливість розроблення для них практико-орієнтованих завдань. Дотримання вимог рівневості вибудовує висхідну структуру завдань з акцентом не на складність, а на рівень пізнавальної активності. Особливо ефективним підходом за цих умов є використання таксономії Блума, що реалізується через завдання репродуктивного рівня (завдання рівня за когнітивною сферою «Знання»), завдання інтерпретувального рівня (завдання рівня «Розуміння» та «Застосування»), завдання творчого рівня (завдання рівня «Аналіз», «Синтез», «Оцінювання») [9]. Зважаючи на професійно-педагогічне спрямування професії майстра виробничого навчання з урахуванням специфіки освітніх компонентів, завдання репродуктивного рівня передбачають виконання мінітестів за темами, а завдання інтерпретувального рівня – розроблення тестових завдань здобувачами. Натомість, завданнями творчого рівня можуть бути аналіз реальних педагогічних або виробничих ситуацій з пошуком оптимального рішення (метод кейсів), підготовка коротких тематичних відео-майстер-класів, адаптованих до вимог мікронавчання тощо. Виконання проєктів професійно-педагогічного або професійно-технологічного характеру є важливим складником практико-орієнтованого підходу. Їх організація та проведення доцільні на завершення вивчення модулів (практико-орієнтоване завдання самостійної роботи здобувача за модулем) або в кінці семестру (практико-орієнтоване завдання до заліку).

Окрім наведеного переліку особливостей реалізації практико-орієнтованого підходу, у межах професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання за освітньо-професійною програмою «Технологія виробів легкої промисловості» важливо окреслити перспективні напрями його реалізації.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Першим з них є запровадження практики використання дуального навчання. Безумовно, цей напрям є найбільш практико-орієнтованим, однак має певні обмеження в процесі реалізації, що зумовлені вимогами професійного стандарту «Майстер виробничого навчання». У зв'язку з мінімальними вимогами допуску до роботи за професією (освіта не нижче фахового молодшого бакалавра за спеціальністю «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» та наявністю диплома кваліфікованого робітника з відповідною професійною кваліфікацією) [10] найбільш оптимальним є шлях стимулювання випускників коледжу вступати до університету за дуальною формою здобуття освіти. Так забезпечується ступеневість та наступність навчання в системі «Коледж – Університет».

Другим перспективним, але вкрай вартісним і технологічно складним шляхом забезпечення практико-орієнтованого підходу є запровадження імерсивних симуляційних технологій. Так, наприклад, за допомогою системи віртуальної реальності майбутні майстри виробничого навчання мали б змогу відпрацьовувати навички проведення демонстрацій виконання технологічних операцій сучасного швейного виробництва у віртуальній навчальній майстерні. Сподіваємося, що у зв'язку із стрімкими темпами впровадження технологій у життя, і за цим напрямом відбудуться позитивні зміни в недалекому майбутньому.

Висновки. Отже, результати проведеного дослідження засвідчують високий потенціал реалізації практико-орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання швейного профілю, який не знижується в умовах воєнного стану та має перспективи розвитку в післявоєнний час.

Список використаної літератури

1. Горбенко Г. В. Практико-орієнтоване навчання у підготовці бакалаврів реклами і зв'язків з громадськістю. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 4 (45). С. 64–69. URL: http://npo.kubg.edu.ua/article/view/183566/183432 (дата звернення: 29.01.2026).

2. Kovalchuk V., Lychova T., Reva S. Implementation of Practice-oriented Approach in the Training of Future Bachelors in Agricultural Engineering. *Society. Integration. Education* : proceedings of the International Scientific Conference. 2021. P. 327–338. DOI: https://doi.org/10.17770/SIE2021VOL1.6459 (date of access: 29.01.2026).

3. Літовченко О. Практико-орієнтований підхід до вдосконалення мовленнєвої компетентності у майбутніх логопедів. *Вісник науки та освіти.* 2025. № 9 (39). С. 1371–1383. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1371-1383 (дата звернення: 29.01.2026).

4. Карпіна О. О., Калиновська І. М. Практико-орієнтований підхід до формування перекладацької компетентності: оцінювання якості машинного перекладу. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. № 2. С. 104–109. DOI: https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-17 (дата звернення: 29.01.2026).

5. Сагітова Ж., Абдихаликова Ж., Махадієва А., Баймуханова А. Впровадження практико-орієнтованого навчання у підготовку майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Фізика*. 2024. № 56. С. 1946–1956. DOI: https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.194lb6 (дата звернення: 29.01.2026).

6. Вишківська В. Б., Патлайчук О. В., Голікова О. М. Практико-орієнтований підхід як актуальний концепт професійної підготовки майбутніх фахівців. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51. Т. 1. С. 168–171. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.33 (дата звернення: 29.01.2026).

7. Петренко Л. М. Практико-орієнтований підхід до формування змісту підвищення кваліфікації педагогів за дистанційною формою. *Методичні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи професійної освіти* : зб. матеріалів Всеукраїнської інтернет-конф. Хмельницький, 2016. URL: https://surl.lu/xomgku (дата звернення: 29.01.2026).

8. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010 : наказ Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10 (дата звернення: 29.01.2026).

9. Бикова Т. Б. Професійна підготовка майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання : дис. … д-ра філос. : 015. Глухів, 2021. 265 с.

10. Про затвердження професійного стандарту «Майстер виробничого навчання» : наказ Мінекономіки від 17.08.2021 р. № 430-21. URL: https://me.gov.ua/view/b68ab636-2845-41d2-b667-b67a0614b836 (дата звернення: 29.01.2026).

FEATURES OF THE IMPLEMENTING A PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF INDUSTRIAL TRAINING IN SEWING

Bykova Tetyana
PhD in Professional Education, Teacher of Special Subjects
Detached Structural Unit «Professional Pedagogical Specialty College of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University»

Introduction. *Current economic circumstances are transforming education from a preparation for life into a requirement. Adapting professional and pedagogical education to modern challenges makes it necessary to implement personalized learning trajectories that involve the use of digital innovations within the concept of micro-credentials. Solving the problem of ensuring the quality of training future masters of industrial training in sewing for professional work is of strategic importance for the post-war economic recovery of the country. Therefore, the introduction of a practice-oriented approach, based on flexible personalized trajectories, is caused by the need to ensure the effectiveness of professional education of modern masters of industrial training, who are able to adapt*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

quickly to the changing times.

***Purpose**. The purpose of the research is to analyze the relevance of the professional education of future masters of industrial training within the educational and professional program of vocational pre-higher education «Light Industry Products Technology» according to the principles of a practice-oriented approach and to determine future areas for improvement of the educational process.*

***Methods**. The research employs a set of methods: a literature review to compare and analyze different perspectives on the features of a practice-oriented approach, self-assessment and synthesis to provide a solid description of the possibilities for using this approach in the professional training of future masters of industrial training in sewing.*

***Results**. The findings confirm the high potential of using technology and methods of practice-oriented learning, such as research-based learning and professional project development, case studies, brainstorming, professional simulations, micro learning, and master classes. The use of these methods is relevant for lectures and practical classes, for practical training and student independent work, and for assessment and extracurricular activities. In addition, despite the forced shift to distance learning due to the full-scale russian invasion in Ukraine, the practice-oriented approach remains relevant.*

***Originality**. The research's novelty lies in highlighting the use of a practice-oriented approach in the professional training of future masters of industrial training within the educational and professional program of vocational pre-higher education «Light Industry Products Technology» in times of war.*

***Conclusion**. A practice-oriented approach has been defined as an effective tool for the professional training of future masters of industrial training in the sewing industry, which remains effective even under martial law and has prospects for development in the post-war period. In particular, promising areas include the implementation of dual training and education based on immersive simulation technologies.*

***Keywords**: practice-oriented approach, professional training, masters of industrial education, light industry, educational and professional program.*

References

1. Horbenko, H. V. (2015). Practice-oriented learning of bachelors of advertising and public relations. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 4(45), 64-69. http://npo.kubg.edu.ua/article/view/183566/183432. [In Ukrainian].
2. Kovalchuk, V., Lychova, T., Reva, S. (2021). Implementation of practice-oriented approach in the training of future bachelors in agricultural engineering. *Society. Integration. Education*, (327-338). Rezekne Academy of Technologies. https://doi.org/10.17770/SIE2021VOL1.6459. [In Russian].
3. Litovchenko, O. (2025). Practice-oriented approach to improving speech competence in future speech therapists. *Bulletian of Science and Education*, 9(39), 1371-1383. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1371-1383. [In Ukrainian].
4. Karpina, O. O., Kalynovska, I. M. (2025). Practice-oriented approach to the formation of translation competence: evaluating the quality of machine translation. *Professional and Applied Didactics, 2, 104-109.* https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-17. [In Ukrainian].
5. Sagitova. Zh., Abdykhalykova, Zh., Makhadiyeva, A., Baimukhanova, A. (2024). Introduction of practice-oriented learning in the training of future teachers. *Sci Herald Uzhhorod Univ Ser Phys*, (56). 1946-1956. https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.194lb6. [In English].
6. Vyshkivska, V. B., Patlaichuk, O. V., Holikova, O. M. (2021). Practice-oriented approach as a current concept of professional training of future specialists. *Innovative Pedagogy*, (51). 168-171. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.33. [In Ukrainian].
7. Petrenko, L. M. (2016). Praktyko-oriyentovanyy pidkhid do formuvannya zmistu pidvyshchennya kvalifika- tsiyi pedahohiv za dystantsiynoyu formoyu. https://surl.lu/xomgku. [In Ukrainian].
8. Derzhspozhyvstandart Ukrainy. (2010). *Klasyfikator profesii DK 003:2010* [Occupational Classifier DK 003:2010] (Order No. 327, July 28). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10. [In Ukrainian].
9. Bykova, T. B. (2021). Professional training masters of industrial education in sewing with applying blended learning [PhD dissertation]. Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/1223. [In Ukrainian].
10. Minekonomiky Ukrainy. (2021). Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Maister vyrobnychoho navchannia» [On approval of the professional standard «Master of industrial training»] (Order No. 430-21, August 17). https://me.gov.ua/view/b68ab636-2845-41d2-b667-b67a0614b836. [In Ukrainian].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 13.02.2026 р.
Прийнято редакцією 13.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 378.016:33-021.412.1:004.8
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-154-162

СВІТОВІ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ШІ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Тижненко Роман Станіславович
аспірант
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: roman.tyzhnenko@gmail.com
ORCID ID: 0009-0003-5762-5909

Толмачов Володимир Сергійович
кандидат технічних наук, доцент кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: v.s.tolmachov@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4674-8677

У статті досліджено проблему підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності в умовах цифрової економіки, де технології штучного інтелекту (ШІ) стають ключовим аналітичним інструментом. На основі компаративного аналізу вітчизняного та зарубіжного освітнього досвіду виявлено системний розрив між вимогами ринку праці до цифрових навичок і традиційним змістом навчальних програм. Для подолання цієї суперечності обґрунтовано авторську концептуальну модель ШІ-компетентності економіста як інтегральної професійної якості. Запропонована структура охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: гностичний, праксеологічний, критично-оцінювальний та етично-соціальний. Визначено стратегічні напрями модернізації вищої економічної освіти, що передбачають інтеграцію науки про дані, використання проєктно-орієнтованих методів навчання та формування відповідальності за результати роботи алгоритмічних систем.

Ключові слова: *штучний інтелект, ШІ-компетентність, економічна освіта, цифрова грамотність, аналітика даних, критичне мислення.*

Постановка проблеми. Стрімка цифровізація економіки зумовлює радикальну трансформацію змісту й організації професійної діяльності економістів, у якій технології штучного інтелекту (ШІ) стають одним із ключових інструментів аналітики, моделювання та прийняття управлінських рішень. Як зазначають дослідники, використання алгоритмів машинного навчання, інтелектуальних систем підтримки рішень та адаптивної аналітики даних уже сьогодні визначає не лише ефективність функціонування економічних суб'єктів, а й конкурентоспроможність фахівців на ринку праці, вимагаючи від них нових когнітивних навичок [1].

Згідно з прогнозами World Economic Forum, попит на навички, пов'язані зі штучним інтелектом та великими даними, зросте на 60% до 2027 р. Водночас підприємницький сектор активно адаптується до нових реалій – понад 75% компаній планують упровадити технології великих даних, хмарних обчислень та ШІ у свою діяльність протягом найближчих 5 р., що неминуче посилює кваліфікаційні вимоги до випускників економічних спеціальностей [2].

Попри це, фіксується гостра суперечність між експоненційним зростанням вимог ринку до володіння ШІ-технологіями та переважно традиційним характером освітніх програм. Науковці констатують наявність системного розриву між навичками, необхідними для успіху в економіці, керованій ШІ, та поточними можливостями випускників. Це зумовлено тим, що традиційна освіта часто залишається сфокусованою на теоретичних моделях і статистичному аналізі без належної інтеграції новітніх технологічних інструментів [1].

В українському контексті інтеграція ШІ в освітній процес усе ще носить фрагментарний характер, що підтверджується емпіричними даними. Згідно з опитуванням студентів економічних спеціальностей, хоча 82% респондентів уважають навички аналізу та візуалізації даних критично важливими для свого фаху, близько 90% з них наразі не використовують спеціалізовані інтелектуальні інструменти в навчанні, окрім базового функціоналу Excel [2].

Дослідники наголошують, що без цілеспрямованого формування в студентів як прикладних (технічних) навичок роботи із ШІ, так і комплексної ШІ-грамотності, існує реальний ризик застарілості змісту освітніх програм [3]. Це зумовлює ризик відтворення моделей діяльності, що не відповідають умовам цифрової економіки, де значна частина рутинних аналітичних операцій підлягає автоматизації – фактору, який, за емпіричними даними, є провідною мотивацією використання ШІ [4].

Для вітчизняної освіти ця проблематика набуває особливої гостроти у зв'язку з необхідністю гармонізації з оновленими міжнародними стандартами, зокрема DigComp 3.0. Ця рамка експліцитно передбачає інтеграцію ШІ-компетентності, розглядаючи її як наскрізний елемент цифрової грамотності, що охоплює взаємодію із системами ШІ та розуміння етичних аспектів їх використання [5]. У цих умовах підготовка майбутніх економістів постає не просто як технічне завдання з опанування інструментарію, а як

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

комплексна педагогічна проблема. Її вирішення потребує системного переосмислення навчальних планів, переходу до активних методів навчання для розвитку критичного мислення [6], формування в студентів професійної цінності на ринку праці через оволодіння інструментами науки про дані та аналітики [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних зарубіжних дослідженнях простежується виразна тенденція до концептуалізації ШІ як рушія цифрової трансформації економічної освіти, що фундаментально змінює не лише інструментарій викладання, а й логіку формування професійних компетентностей майбутніх економістів. Науковці наголошують, що інтеграція алгоритмів машинного навчання, інтелектуальних систем аналізу даних та адаптивних освітніх платформ в освітній процес створює умови для персоналізації навчання, моделювання складних економічних процесів та розвитку аналітичного мислення студентів. Зокрема підкреслюється критична значущість поєднання теоретичного вивчення економічних моделей із практичною роботою з даними та ШІ-інструментами для інтерпретації ринкових трендів [7].

Окрема група праць присвячена інтеграції генеративного ШІ в навчання економіки та формуванню ШІ-грамотності. Дослідники пропонують практико-орієнтовані підходи, що демонструють потенціал GenAI для підтримки проєктно-дослідницької діяльності, створення симуляцій та виконання завдань, які стимулюють критичне осмислення економічних концепцій. Водночас акцентується на необхідності формування в студентів здатності критично оцінювати результати роботи ШІ-систем, ідентифікувати обмеження та можливі викривлення (галюцинації), пов'язані з алгоритмічними упередженнями та якістю навчальних даних [6].

Значну увагу в сучасних публікаціях приділено впливу ШІ-технологій та рівня цифрової грамотності на результати навчання з економічних дисциплін. Емпіричні дані підтверджують, що інтеграція інструментів штучного інтелекту, за умови належної цифрової компетентності студентів, позитивно корелює з академічною успішністю та розвитком когнітивних умінь вищого порядку. Водночас відповідне дослідження [8] засвідчує, що ефективність використання ШІ безпосередньо залежить від вихідного рівня цифрової грамотності студентів – недостатня цифрова компетентність може призводити до надмірної залежності від автоматизованих систем і зниження критичного мислення, що актуалізує завдання системного формування відповідних навичок.

Аналіз наукового дискурсу дає змогу виявити низку методологічних і змістових суперечностей. Більшість робіт зосереджується або на технічних аспектах застосування ШІ в освітньому процесі, таких як опис інструментів та платформ, або на загальних питаннях цифрової грамотності, не деталізуючи специфіку професійної підготовки саме майбутніх економістів. У низці досліджень ШІ розглядається переважно як засіб підвищення ефективності викладання або автоматизації рутинних завдань, тоді як питання формування цілісної ШІ-компетентності, що інтегрує технічні знання, практичні вміння, критичне й етичне мислення, залишається недостатньо розробленим.

Окрім того, порівняно недостатньо дослідженим є системний підхід до підготовки економістів з урахуванням вимог ринку праці, галузевої специфіки економічних рішень та ризиків автоматизації аналітичних процесів. У науковій літературі фіксується брак узгоджених моделей, які б поєднували цілі, зміст та інструментарій такої підготовки з чіткими критеріями оцінювання сформованості ШІ-компетентностей, що зумовлює потребу в подальших теоретико-методологічних дослідженнях та розробці педагогічних моделей, адаптованих до умов вищої економічної освіти [3].

Мета статті – здійснити системний порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до підготовки майбутніх економістів до використання технологій штучного інтелекту, а також обґрунтувати стратегічні напрями модернізації змісту й організації освітнього процесу задля формування цілісної ШІ-компетентності та подолання розриву навичок в умовах цифрової економіки.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому дискурсі цифрова компетентність визначається як фундаментальна характеристика випускника закладу вищої освіти, що забезпечує здатність до впевненого, критичного та відповідального використання цифрових технологій для навчання, професійної діяльності та участі в суспільному житті. Оновлена європейська рамка DigComp 3.0 підкреслює, що цифрова компетентність є динамічним конструктом, який охоплює інформаційну грамотність, комунікацію, створення контенту, безпеку та розв'язання проблем, і нині експліцитно включає взаємодію з системами штучного інтелекту як наскрізний елемент [5]. У контексті вищої освіти цифрова компетентність (зокрема цифрова грамотність) розглядається не лише як технічна навичка, а як критичний детермінант академічної успішності та передумова для опанування більш складних, спеціалізованих технологій, таких як ШІ [8].

Паралельно формується понятійне поле, пов'язане з ШІ-грамотність та ШІ-компетентність. ШІ-компетентність у вищій освіті трактується як багатогранна компетентність, що виходить за межі інструментальних навичок і включає глибоке розуміння принципів роботи ШІ, здатність критично оцінювати його результати та етично застосовувати в професійній діяльності [3].

Згідно з міжнародними аналітичними звітами FLAIR та UNESCO, структура ШІ-компетентності охоплює три взаємопов'язані виміри. Перший – технічне розуміння – передбачає володіння базовими

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

концепціями функціонування інтелектуальних систем: алгоритмами, машинним навчанням та принципами роботи генеративних моделей [3]. Другий вимір – критична оцінка – полягає в здатності ідентифікувати упередження і відхилення в результатах роботи ШІ, перевіряти надійність джерел та валідувати автоматично згенеровані висновки з урахуванням проблеми непрозорості алгоритмів («чорна скринька») та ризику галюцинацій [5; 6]. Третій вимір – етична відповідальність – охоплює розуміння соціальних наслідків застосування ШІ-технологій, питань захисту персональних даних та дотримання принципів академічної доброчесності [3].

У сфері економічної освіти поняття «навички роботи з ШІ» набувають виразної галузевої специфіки. Вони трансформуються в здатність інтегрувати класичні економічні теорії з новітніми аналітичними методами для вирішення прикладних завдань. Дослідники наголошують, що в умовах цифровізації економіки від фахівців вимагається не лише теоретична підготовка, а й уміння використовувати інструменти науки про дані та ШІ для обробки великих масивів даних, прогнозування ринкових трендів та моделювання економічних сценаріїв. Зокрема, акцентується на важливості навичок візуалізації даних, роботи зі спеціалізованим програмним забезпеченням та розумінні концепцій машинного навчання для оптимізації управлінських рішень [2; 7].

У цьому контексті ШІ-компетентність майбутнього економіста доцільно розглядати як інтегральну професійну характеристику, що поєднує елементи цифрової грамотності, галузево орієнтованої ШІ-грамотності та навичок роботи з ШІ. На основі аналізу наукових джерел пропонується виокремити чотири структурні компоненти ШІ-компетентності майбутнього економіста. Гностичний компонент утворює знаннєву основу компетентності й охоплює системне розуміння можливостей, обмежень та сфер застосування штучного інтелекту в економічній діяльності – зокрема автоматизації рутинних аналітичних операцій, дослідження ринків та економетричного моделювання [7]. Праксеологічний компонент відображає діяльнісний вимір і передбачає практичне володіння інструментарієм аналітики даних та генеративного ШІ для розв'язання фахових задач: прогнозування показників, оптимізації управлінських рішень і автоматизованого створення аналітичних матеріалів [4]. Критично-оцінювальний компонент забезпечує рефлексивний вимір компетентності – здатність верифікувати результати алгоритмічної обробки даних, виявляти логічні та змістові помилки в економічних розрахунках, виконаних засобами ШІ, та інтерпретувати їх у координатах економічної теорії [6]. Нарешті, етично-соціальний компонент охоплює ціннісно-нормативний вимір: сформовані установки щодо відповідального поводження з даними, усвідомлення ризиків алгоритмічної дискримінації та розуміння соціально-економічних наслідків автоматизації для ринку праці [3].

Такий підхід корелює з концепцією ШІ-капітал (сукупність ШІ-навичок як активу), оскільки, як зазначають дослідники, володіння цими компетентностями значно підвищує цінність випускника на ринку праці та розширює його кар'єрні перспективи у високотехнологічних галузях [1; 2].

Аналіз зарубіжного досвіду засвідчує, що цифрова трансформація економічної освіти реалізується насамперед через системне оновлення змісту дисциплін та інтеграцію інструментарію штучного інтелекту в освітній процес. Дослідники констатують, що впровадження алгоритмів машинного навчання, інтелектуальних систем підтримки прийняття рішень та цифрових платформ симуляції ринкових процесів уможливлює трансформувати традиційні педагогічні моделі. Акцент зміщується на персоналізацію навчання через адаптивні алгоритми, які підлаштовують складність контенту під індивідуальні потреби студента, що є критично важливим для опанування складних економічних моделей [7].

Окремий вектор досліджень присвячено дидактичним стратегіям формування ШІ-грамотності та прикладних навичок. У цьому контексті пріоритетним визнається перехід до активних методів навчання та проєктно-орієнтованої діяльності [6]. Науковці наголошують на необхідності роботи з реальними наборами даних, де студенти застосовують інструменти візуалізації та алгоритми аналізу даних для інтерпретації макроекономічних трендів та фінансових показників [2; 7]. Такий підхід дає змогу подолати розрив між теоретичними знаннями та практичними вимогами ринку праці, де попит на цифрові навички зростає експоненційно [2].

Значна увага в сучасній літературі приділяється інтеграції генеративного ШІ. Дослідники [6] пропонують моделі практичних занять, де студенти використовують інструменти, зокрема ChatGPT, для перевірки економічних концепцій, наприклад, еластичності попиту, аналізу текстів або генерації сценаріїв. Ключовим елементом такої методики є не пасивне споживання контенту, а його критична експертиза. Студенти мають ідентифікувати помилки ШІ, зіставляти згенеровані відповіді з економічною теорією та емпіричними даними. Це сприяє розвитку вищих рівнів критичного мислення та розуміння обмежень технології [6].

У фундаментальних працях та рамкових документах – зокрема у DigComp 3.0 та аналітичних звітах FLAIR – наголошується, що ефективна інтеграція ШІ в освітній процес має спиратися на три взаємообумовлені складові. Перша – технічне розуміння – передбачає знання принципів функціонування алгоритмів та усвідомлення принципових відмінностей між інтелектуальними системами й людиною як суб'єктом пізнання [3]. Друга – критичне оцінювання – полягає в здатності виявляти упередження в

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

навчальних даних, розпізнавати дезінформацію та ідентифікувати так звані «галюцинації» – помилкові, проте правдоподібно сформульовані результати роботи генеративних моделей [5]. Третя складова – етична відповідальність – охоплює усвідомлення ризиків непрозорості алгоритмічного прийняття рішень («проблема чорної скриньки»), а також розуміння ширших соціально-економічних наслідків автоматизації для ринку праці та суспільного розвитку [3; 5].

Узагальнення аналізу наукових джерел дає змогу виокремити чотири типові моделі інтеграції ШІ в економічну освіту. Перша модель – інтеграція науки про дані – реалізується через включення спеціалізованих модулів з аналітики даних до курсів економіки та фінансів, що забезпечує студентам практичний досвід роботи із сучасним програмним забезпеченням (Power BI, Alteryx, Python) у задачах прогнозування та економічного моделювання [2]. Друга – міждисциплінарний підхід – передбачає наскрізне формування ШІ-компетентності шляхом поєднання знань з економіки, інформатики та етики в єдиному освітньому просторі, на противагу викладанню ШІ як ізольованої технічної дисципліни [3]. Третя модель – симуляційне навчання – ґрунтується на використанні інтелектуальних систем для конструювання інтерактивних імітацій економічних сценаріїв – фіскальної політики, динаміки ринкової конкуренції тощо – що сприяє глибшому розумінню складних нелінійних процесів [7]. Четверта модель орієнтована на формування професійного капіталу: розвиток комплексу ШІ-навичок розглядається як інвестиція в конкурентоспроможність випускника, що уможливлює його повноцінну участь у прийнятті рішень на основі даних у сучасному економічному середовищі [1; 2].

Водночас аналіз наукового дискурсу вказує на певну фрагментарність теоретичного осмислення. У більшості досліджень фіксується брак стандартизованих настанов та єдиної рамки компетентностей для вищої освіти [3]. Концептуалізація часто обмежується окремими навичками або загальною грамотністю, залишаючи простір для подальшої систематизації та розробки специфічних моделей для економічної галузі [7].

В українському науковому дискурсі питання цифрової трансформації економічної освіти та формування ІКТ-компетентності розробляються активніше, ніж вузькоспеціалізована проблематика підготовки до використання штучного інтелекту. Аналіз публікацій засвідчує, що в підготовці майбутніх економістів та менеджерів домінує акцент на впровадженні систем електронного навчання, опануванні спеціалізованих статистичних пакетів та інструментів візуалізації даних, що сприяє розвитку дата-грамотності та аналітичних умінь. Дослідники констатують поступовий перехід від традиційних форм до цифрового освітнього середовища, проте зазначають, що процес вивчення науки про дані на економічних факультетах перебуває лише на початковій стадії [2]. Емпіричні дані підтверджують наявність розриву між запитами здобувачів та реальним станом навчання – хоча 82% опитаних здобувачів уважають навички аналізу даних критичними, близько 90% з них наразі не використовують спеціалізоване програмне забезпечення у навчальних цілях, обмежуючись функціоналом Excel [2].

Окремий вектор досліджень становлять роботи, спрямовані на концептуалізацію формування ШІ-навичок. У відповідному дослідженні [1] наголошено на проблемі невідповідності між навичками, яких вимагає ШІ-орієнтована економіка, та поточними можливостями випускників. Для конкурентоспроможності економіста необхідно поєднувати глибоке розуміння економічних принципів із здатністю застосовувати ШІ для прогнозування та прийняття рішень. Визначено ключові компетенції (аналітика даних, розуміння алгоритмів, етична відповідальність) та запропоновано рекомендації щодо модернізації навчальних планів для запобігання навчальній застарілості [1].

Важливим аспектом вітчизняного дискурсу є аналіз мотивації студентів до використання ШІ, що відображає запити самих здобувачів щодо модернізації освіти. Дослідження [4] показує, що основними мотивами використання генеративного ШІ серед студентів-економістів є автоматизація рутинних завдань (34,2%) та потреба в економії часу (21,5%). Показово, що 18,7% студентів використовують ШІ для компенсації браку досвіду у вирішенні складних завдань [4]. Це засвідчує те, що студенти фактично вже інтегрують ШІ у свою навчальну діяльність як інструмент індивідуальної підтримки та підвищення продуктивності, часто випереджаючи офіційні навчальні програми.

Водночас навіть у тих публікаціях, де ШІ розглядається як чинник оновлення освіти, він здебільшого трактується через призму окремих прикладних інструментів, а не як основа для виокремлення цілісної ШІ-компетентності економіста. Переважна частина досліджень фокусується на загальній цифровій грамотності або технічних навичках роботи з інформацією, залишаючи поза увагою системне моделювання структури компетентності, яка б включала критичне оцінювання результатів роботи алгоритмів та етичний вимір [1]. Як зазначають дослідники, без цілеспрямованої педагогічної роботи існує ризик некритичного використання ШІ студентами, що актуалізує потребу в розробці педагогічних умов для формування відповідального ставлення до технологій [4].

Здійснений аналіз наукового дискурсу та освітніх практик дає змогу констатувати, що процеси інтеграції штучного інтелекту в економічну освіту в Україні та за кордоном характеризуються як спільними векторами розвитку, так і суттєвими розбіжностями в інституційних підходах та глибині впровадження.

Порівняння вітчизняних і зарубіжних підходів дає змогу виокремити низку спільних тенденцій,

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

зумовлених глобалізацією цифрової економіки. І в країнах ЄС, і в Україні спостерігається чітка орієнтація на цифровізацію економічної освіти, підсилення аналітичних навичок студентів та розширення їхньої готовності працювати з великими масивами економічних даних. Як у зарубіжних [7], так і у вітчизняних працях підкреслюється критична важливість інтеграції в освітній процес цифрових ресурсів, інформаційно-аналітичних платформ та онлайн-інструментів моделювання. Це розглядається дослідниками як необхідна умова формування сучасного професійного профілю економіста, здатного конкурувати на ринку праці, де попит на цифрові навички зростає експоненційно [2].

Спільною рисою є також визнання необхідності переходу від пасивного накопичення знань до активного використання інструментарію аналітики даних та науки про дані. Дослідники обох контекстів наголошують на важливості вміння візуалізувати дані та інтерпретувати результати, отримані за допомогою автоматизованих систем, для прийняття обґрунтованих економічних рішень [2].

Утім виявляються суттєві відмінності в ступені інституціоналізації штучного інтелекту в навчальних планах економічних спеціальностей. Зарубіжні дослідження описують приклади впровадження системних стратегій та спеціальних модулів, присвячених ШІ-грамотності, ШІ-навичок та формуванню ШІ-капіталу студентів [3]. Такі курси мають чітко окреслені цілі, структуру та очікувані результати навчання, де цілеспрямовано опановуються як технічні аспекти роботи з ШІ, такі як розуміння алгоритмів, промпт-інжиніринг, так й аналітичні виміри [3]. Окрім того, європейський досвід демонструє тенденцію до створення наскрізних рамок компетентностей, де ШІ інтегрується як обов'язковий елемент цифрової грамотності на всіх рівнях освіти [5].

В українському контексті інтеграція ШІ наразі носить здебільшого фрагментарний характер. Вона реалізується переважно через інтеграцію окремих тем, кейсів або інструментів у вже існуючі дисципліни (інформатика, економетрика), що не завжди забезпечує системність і послідовність формування відповідних компетентностей [2]. Як зазначають вітчизняні науковці, процес вивчення науки про дані для економістів перебуває на ранній стадії, а впровадження спеціалізованих курсів часто залежить від ініціативи окремих закладів вищої освіти [1; 2].

Ще однією значущою відмінністю є акценти на етичних і соціально-економічних наслідках використання ШІ. У зарубіжних роботах та рамкових документах значна увага приділяється формуванню в студентів відповідального ставлення до застосування інтелектуальних систем. Ключовими аспектами навчання стають усвідомлення ризиків алгоритмічної дискримінації, впливу автоматизації на ринок праці, проблеми нерівності та прозорості економічних рішень. Такі аспекти часто включаються як окремі розділи курсів або як обов'язкові результати навчання, спрямовані на розвиток критичного мислення та етичної відповідальності [3].

У вітчизняних дослідженнях етичний компонент висвітлюється переважно фрагментарно або в контексті загальних вимог академічної доброчесності. Незважаючи на наявність окремих праць, присвячених етичному використанню генеративного ШІ [1], детальне педагогічне опрацювання змісту й методів цілеспрямованого формування етичної готовності майбутніх економістів до застосування ШІ-технологій у фаховій діяльності залишається недостатньо розробленим.

Здійснений порівняльний аналіз дає підстави сформулювати чотири ключові виклики для вітчизняної системи підготовки економістів. По-перше, існує потреба в розробці системної моделі підготовки, яка б інтегрувала базову цифрову компетентність, галузеву ШІ-грамотність та професійно орієнтовані ШІ-навички в цілісну ШІ-компетентність економіста, долаючи фрагментарність наявних підходів [1]. По-друге, актуальною є концептуалізація структури цієї компетентності: визначення її критеріїв, показників і рівнів сформованості, адаптованих до специфіки економічної діяльності. По-третє, потребує оновлення зміст дисциплін економічного циклу – зокрема через упровадження модулів з аналітики даних, автоматизованого моделювання та використання генеративного ШІ для розв'язання прикладних фахових задач [2]. По-четверте, необхідним є посилення етичного й соціально-економічного виміру підготовки, спрямованого на формування не лише інструментальних навичок, а й відповідального та критичного ставлення до наслідків застосування ШІ в економічних рішеннях [3].

Виявлені розбіжності та прогалини окреслюють перспективне поле для подальших досліджень, пов'язаних із розробкою, теоретичним обґрунтуванням та апробацією комплексних моделей формування ШІ-компетентності майбутніх економістів у вітчизняних закладах вищої освіти.

З огляду на аналіз сучасних тенденцій цифрової трансформації та емпіричні дані щодо запитів здобувачів освіти пропонується розглядати підготовку майбутнього економіста як процес формування ШІ-компетентності – інтегральної професійної якості, що забезпечує здатність фахівця ефективно, критично та відповідально застосовувати технології штучного інтелекту для вирішення економічних завдань. Ураховуючи виявлену в попередніх розділах суперечність між вимогами ринку та станом освіти, а також ризик навчальної застарілості, пропонуємо структурувати підготовку навколо чотирьох взаємопов'язаних компонентів.

По-перше, фундаментом підготовки має стати гностичний компонент (знання про ШІ). Він охоплює розуміння базових концептів функціонування штучного інтелекту, відмінностей між алгоритмічними та

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

евристичними системами, а також специфіку їх застосування в економіці [3]. Майбутній економіст повинен розуміти не лише інтерфейс інструменту, а й логіку обробки даних, оскільки поєднання класичних економічних теорій з новітніми методами науки про дані дає змогу досягти глибшого розуміння економічних процесів та вдосконалити моделі прогнозування [2]. Згідно з рамкою DigComp 3.0 це також передбачає здатність розрізняти системи ШІ та розуміти їх обмеження [5].

По-друге, ключовим є праксеологічний компонент. Він передбачає оволодіння інструментарієм машинного навчання та аналітики даних для прогнозування показників, моделювання ринкових сценаріїв та оптимізації рішень. Емпіричні дослідження підтверджують, що студенти вже активно використовують ШІ для автоматизації рутинних завдань (34,2%) та економії часу (21,5%) [4]. Отже, освітній процес має інституціоналізувати та структурувати ці практики, переорієнтувавши їх на професійну діяльність. Це вимагає впровадження активного навчання, де студенти працюють з реальними даними та інструментами візуалізації [2; 6], що безпосередньо впливає на їхню академічну успішність та готовність до ринку праці [5].

По-третє, стрижневим елементом компетентності є критично-оцінювальний компонент. Дослідження з генеративним ШІ переконливо доводять, що без спеціально організованої рефлексії студенти схильні до надмірної довіри результатам генеративних моделей, що загрожує редукцією аналітичних навичок [6]. Підготовка повинна фокусуватися на формуванні навичок верифікації – здатності ставити під сумнів автоматизовані висновки, ідентифікувати галюцинації систем та зіставляти згенеровані результати з економічною теорією та емпіричними даними. Саме критична оцінка перетворює ШІ з милиць для студента на інструмент посилення когнітивних спроможностей [3].

По-четверте, невід'ємною складовою є етично-соціальний компонент. Міжнародні рамки, зокрема рекомендації FLAIR та UNESCO, указують на необхідність усвідомлення майбутніми фахівцями питань прозорості алгоритмів, ризиків упередженості, приватності даних та впливу автоматизації на ринок праці. Для економіста це означає здатність оцінювати соціально-економічні наслідки впровадження ШІ-рішень у бізнес-стратегіях чи публічній політиці, уникаючи дискримінаційних практик та забезпечуючи сталий розвиток [3; 5].

Запропонована модель корелює з концепцією ШІ-капіталу та узгоджується з глобальними трендами, де ШІ-грамотність розглядається не як технічна навичка, а як багатовимірна компетентність, що включає технічне розуміння, критичну оцінку та етичну відповідальність [3]. Реалізація такого підходу дасть змогу подолати розрив навичок та сформувати фахівця, здатного до системного та відповідального використання ресурсів цифрової економіки.

Системний аналіз наукових джерел та освітніх практик дозволяє виокремити низку стратегічних напрямів модернізації змісту й організації підготовки майбутніх економістів до використання технологій штучного інтелекту. Реалізація цих напрямів покликана подолати розрив між традиційними моделями навчання та динамічними вимогами цифрової економіки.

Першим стратегічним напрямом є цілеспрямована інтеграція елементів ШІ та поглибленої аналітики даних у нормативні дисципліни економічного циклу – макроекономіку, мікроекономіку, фінанси, економетрику та економічний аналіз. Дослідники наголошують, що введення модулів «Аналітика даних» і «Наука про дані» в навчальні плани економічних спеціальностей сприяє не лише технічній обізнаності, а й глибшому розумінню студентами економічних моделей, підвищує їхню здатність інтерпретувати складні масиви даних та приймати обґрунтовані рішення [2]. Це передбачає розробку практичних завдань, у яких студенти застосовують інструменти візуалізації та алгоритми машинного навчання для аналізу макроекономічних індикаторів, фінансових ринків та моделювання інвестиційних стратегій [2; 7]. Такий підхід дає змогу трансформувати економічну освіту з описової в аналітико-прогностичну.

Другим напрямом є розвиток критичного мислення щодо результатів роботи ШІ-сервісів у межах навчальних курсів. Практики, описані в дослідженнях з генеративним ШІ, доводять ефективність дидактичних стратегій, де студенти повинні не лише використовувати генеративний ШІ для створення пояснень чи прогнозів, але й здійснювати їх критичну експертизу. Завдання на верифікацію згенерованого контенту, зіставлення його з емпіричними даними та науковими джерелами дозволяють тренувати вміння формулювати точні запити, виявляти галюцинації систем та алгоритмічні упередження [6]. Це є ключем до відповідального використання ШІ в майбутній професійній діяльності, де ціна помилки в економічних розрахунках є високою.

Третій важливий напрям – інтеграція етичного компоненту в зміст підготовки. Міжнародні рамкові документи, зокрема DigComp 3.0 та рекомендації FLAIR, наголошують, що підготовка фахівців має включати питання прозорості алгоритмів, приватності даних, алгоритмічної справедливості та впливу автоматизації на ринок праці [3; 5]. Для економічної освіти це означає необхідність запровадження модулів або наскрізних тем, у межах яких студенти аналізують конкретні кейси використання ШІ в банківській справі, страхуванні чи публічній політиці, оцінюючи їх не лише з погляду економічної ефективності, а й соціальних наслідків [1; 3]. Такий підхід сприяє формуванню відповідального ставлення до впровадження автоматизованих рішень та розуміння їх довгострокового впливу на економічні системи.

Четвертим напрямом є організаційно-методичне переосмислення освітнього процесу – перехід до

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

міждисциплінарних форматів та використання адаптивних систем навчання. Систематичні огляди засвідчують, що поєднання курсів економіки, інформатики та аналітики даних у єдині міждисциплінарні проєкти створює умови для цілеспрямованого формування як ШІ-грамотності, так і професійно орієнтованих навичок [2; 7]. Використання інтелектуальних освітніх платформ дає змогу персоналізувати траєкторію навчання, забезпечуючи адаптивне оцінювання та підтримку індивідуального прогресу студента в опануванні складних економічних концепцій [5; 7].

Запропоновані напрями модернізації задають концептуальну рамку для подальшої розробки моделі формування ШІ-компетентності майбутніх економістів. Така модель дозволить деталізувати структуру компетентності, визначити критерії та рівні її сформованості, а її подальша експериментальна перевірка стане підґрунтям для емпіричного обґрунтування педагогічних умов підготовки фахівців, здатних до результативного та етичного використання технологій штучного інтелекту в економіці.

Висновки. Проведений системний аналіз наукового дискурсу та освітніх практик дає змогу зробити висновок про те, що проблема підготовки майбутніх економістів до використання технологій штучного інтелекту в зарубіжних дослідженнях розроблена значно глибше та системніше, ніж у вітчизняному просторі. Якщо за кордоном уже сформовані концептуальні рамки, зокрема рекомендації FLAIR, DigComp 3.0, та описані дидактичні стратегії інтеграції ШІ через проєктне навчання та симуляції, то вітчизняні публікації здебільшого зосереджені на загальній цифровій та ІКТ-компетентності. Питання практичних навичок роботи з ШІ у підготовці українських економістів розглядаються переважно фрагментарно – у контексті окремих інструментів або як перспектива майбутнього розвитку, без належного теоретико-методологічного опрацювання механізмів їх формування.

Узагальнення виявлених тенденцій засвідчує глобальну орієнтацію на цифровізацію економічної освіти, посилення аналітичних навичок студентів та акцент на роботі з великими даними у сферах фінансів, бізнес-планування та економетрики. Однак фіксуються суттєві прогалини: відсутність цілісного опису структури ШІ-компетентності саме для економічного профілю, недостатня увага до етичного виміру використання алгоритмів та брак адаптованих педагогічних моделей, які б враховували специфіку фахової підготовки в умовах українських закладів вищої освіти.

Зіставлення вимог ринку праці зі станом освітніх програм дозволяє сформулювати чотири узагальнені напрями модернізації змісту й організації підготовки майбутніх економістів. Перший напрям – змістова трансформація – передбачає включення до навчальних планів модулів «Аналітика даних» та «Наука про дані» з акцентом на галузеві застосування, що сприятиме подоланню розриву між теоретичною підготовкою та реальними вимогами економічної практики. Другий напрям пов’язаний із розвитком критичного мислення засобами активних методів навчання: студенти мають не лише використовувати результати роботи ШІ-систем, а й здійснювати їх верифікацію, виявляти змістові помилки та некоректні згенеровані висновки. Третій напрям – інтеграція етичного компоненту як наскрізної лінії підготовки – охоплює питання прозорості алгоритмів, упередженості даних, дотримання академічної доброчесності та усвідомлення соціально-економічних наслідків автоматизації. Четвертий напрям стосується організаційної перебудови світнього процесу: перехід до міждисциплінарних проєктно-орієнтованих форматів із використанням адаптивних освітніх платформ створює умови для формування в студентів здатності до автономного навчання та готовності до динамічних технологічних змін.

Перспективи подальших досліджень. Виявлені теоретичні та практичні суперечності актуалізують потребу в розробці структурно-функціональної моделі ШІ-компетентності майбутнього економіста. Подальші наукові пошуки будуть спрямовані на деталізацію компонентів цієї компетентності (гностичного, праксеологічного, критично-оцінювального, етичного), визначення критеріїв, показників та рівнів її сформованості. Наступним етапом дослідження стане створення діагностичного інструментарію та експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі через впровадження оновленого змісту, педагогічних технологій та організаційних форм підготовки студентів економічних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Бублик Л. Майбутні перспективи розвитку навичок ШІ для студентів економічних освітніх напрямів. *Економіка та суспільство*. 2025. 71. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-71-19.

2. Матвієнко Г., Мирошниченко В. Покращення економічної освіти: критична роль дисциплін «Аналітика даних» та «Наука про дані» при розробці навчальних програм. *Економіка та суспільство*. 2024. 63. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-63-10.

3. Flair Collaboration. AI competence frameworks and policies in higher education: Synthesis report / Vienna University of Economics and Business. 2025. URL: https://www.wu.ac.at/en/flair/synthesis-report.

4. Balytska M., Rašticová M., Versal N., Honchar I., Prykaziuk N., Tkalenko N. What drives economics students to use generative artificial intelligence? *Knowledge and Performance Management*. 2024. 8(2). 51–64. DOI: https://doi.org/10.21511/kpm.08(2).2024.05.

5. Cosgrove J., Cachia R. DigComp 3.0: European Digital Competence Framework. Fifth Edition / Publications Office of the European Union. 2025. DOI: https://doi.org/10.2760/0001149.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

6. Beck S., Brodersen D. Fostering generative AI literacy in economics: A hands-on approach. *Journal of Economics Teaching*. 2025. 10. 285–295. DOI: https://doi.org/10.58311/jeconteach/2534048e3992add6409a9e52b78bdd8c88786281.

7. Stoumpos A., Stoumpou R., Talias M., Tsiantos V. Artificial intelligence in economics education: Research trends, scientific activity, and future directions. *Robotics and Automation Engineering Journal*. 2025. 6. DOI: https://doi.org/10.19080/RAEJ.2025.06.555695.

8. Supriyadi, Amalia A. N. Artificial intelligence integration and students' digital literacy as determinants of learning outcomes in an economics education assessment course. *Jurnal Pendidikan Ekonomi Dan Bisnis (JPEB)*. 2026. 13(01). 118–126. DOI: https://doi.org/10.21009/JPEB.013.1.8.

GLOBAL AND DOMESTIC APPROACHES TO AI COMPETENCY FORMATION IN FUTURE ECONOMISTS

Tyzhnenko Roman
PhD Student, Department of Technological and Professional Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Tolmachov Volodymyr
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Technological and Professional Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The rapid digitalization of the economy is fundamentally transforming the professional activities of economists, making artificial intelligence (AI) technologies a core instrument of analytics, modeling, and managerial decision-making. According to World Economic Forum projections, demand for AI and big data skills is expected to increase by 60% by 2027, while over 75% of companies plan to implement AI and cloud computing within five years. This context creates an acute contradiction: traditional economics education programs, largely focused on theoretical models and statistical analysis, increasingly fail to equip graduates with the AI-related skills demanded by the labor market. In Ukraine, AI integration into economic education remains fragmented, with empirical data showing that while 82% of economics students consider data analysis skills critical, approximately 90% do not use specialized AI tools in their studies beyond basic Excel functionality. This skills gap constitutes a central pedagogical problem requiring systematic resolution.*

Purpose. *The purpose of this article is to conduct a systematic comparative analysis of domestic and international approaches to preparing future economists for the use of artificial intelligence technologies, and to substantiate strategic directions for modernizing the content and organization of the educational process to develop holistic AI competency and bridge the skills gap in the context of the digital economy.*

Methods. *The study employs a set of theoretical and empirical research methods. The primary methodological approach is comparative analysis of domestic and foreign scientific publications, educational policy documents, and competency frameworks, including DigComp 3.0 (European Digital Competence Framework), FLAIR Collaboration synthesis reports, and UNESCO recommendations. The theoretical-analytical method was used to examine conceptual definitions of AI literacy, AI skills, and AI competency in contemporary scientific discourse. The systematization method enabled the identification of shared trends and divergent institutional approaches in AI integration across economics curricula. Secondary empirical data from existing surveys of economics students were used to illustrate the scale of the skills gap. Based on the analysis, a conceptual structural model of AI competency for future economists was elaborated using the structural-functional modeling approach.*

Results. *The comparative analysis revealed both common development vectors and substantial differences between international and Ukrainian approaches to AI integration in economics education. Common trends include a shared orientation toward digitalization of economics programs, reinforcement of analytical skills, and recognition of the need to transition from passive knowledge acquisition to active application of Data Analytics and Data Science tools. Both contexts acknowledge the critical importance of working with real datasets and digital visualization instruments. However, significant differences were identified in the degree of institutionalization and depth of AI integration. International educational systems – particularly in Europe – demonstrate systematic strategies encompassing dedicated AI literacy and AI skills modules with clearly defined learning outcomes, aligned with overarching competency frameworks such as DigComp 3.0. The ethical and socio-economic dimensions of AI use, including algorithmic bias, labor market disruption, and transparency of decision-making ('black box problem'), are treated as mandatory instructional components. In contrast, Ukrainian economics education at present integrates AI primarily in a fragmented manner – through isolated topics or tools embedded in existing disciplines – without systematic competency frameworks, defined assessment criteria, or purposeful development of critical and ethical attitudes toward AI. Based on this analysis, a conceptual model of AI competency for future economists is proposed, comprising four interrelated structural components: (1) gnostic – systematic knowledge of AI principles, capabilities, and limitations in economic applications; (2) praxeological – practical proficiency with data analytics tools and generative AI for forecasting, optimization, and economic modeling; (3) critical-evaluative – ability to verify AI-generated outputs, detect algorithmic hallucinations and biases, and interpret results against economic theory; and*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

(4) ethical-social – awareness of algorithmic fairness, data privacy, academic integrity, and the societal consequences of automation in economic decision-making. Strategic directions for curriculum modernization are formulated accordingly, including integration of Data Science modules into core economics disciplines, implementation of hands-on project-based learning, development of critical thinking skills through 'human-in-the-loop' pedagogical strategies, and systematic inclusion of AI ethics content.

Originality. *The scientific novelty of the study lies in the development of an original conceptual structural model of AI competency specifically for future economists – an area that remains insufficiently addressed in Ukrainian pedagogical science. Unlike existing approaches that treat AI primarily as a technical tool or focus on general digital literacy, the proposed model integrates discipline-specific AI literacy, applied AI skills, and ethical-evaluative dimensions into a unified professional characteristic. The study also provides a systematic comparative analysis of domestic and international educational approaches, identifying structural gaps in Ukrainian economics education and substantiating evidence-based directions for its modernization. The theoretical synthesis of the concept of 'AI capital' in the context of higher economic education represents an additional contribution to the field.*

Conclusion. *The study confirms that the preparation of future economists for professional activity in the AI-driven digital economy is a complex pedagogical challenge requiring systematic rethinking of curricula, teaching methods, and organizational forms of higher economic education. While international frameworks already offer advanced conceptual and methodological tools for AI competency formation, Ukrainian economics education must move beyond fragmented tool-based instruction toward comprehensive, structured preparation. The proposed four-component model – encompassing gnostic, praxeological, critical-evaluative, and ethical-social dimensions – provides a theoretical foundation for this transformation. Practical modernization should include: integrating Data Analytics and Data Science modules into normative economics courses; developing critical thinking through hands-on verification of AI-generated content; embedding AI ethics as a cross-cutting dimension of the curriculum; and transitioning to interdisciplinary, project-oriented learning formats with adaptive digital platforms. Prospects for further research include the empirical validation of the proposed competency model, development of diagnostic instruments for assessing levels of AI competency formation, and experimental verification of pedagogical conditions for its effective development in Ukrainian higher education institutions.*

Keywords: *artificial intelligence, AI competency, economic education, digital literacy, data analytics, critical thinking, AI literacy.*

References

1. Bublyk, L. (2025). Maibutni perspektyvy rozvytku navychok ShI dlia studentiv ekonomichnykh osvitnikh napriamiv [Future perspectives on AI skills development for economics students]. *Ekonomika ta suspilstvo*, (71). https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-71-19 [in Ukrainian]

2. Matviienko, H., & Myroshnychenko, V. (2024). Pokrashchennia ekonomichnoi osvity: krytychna rol dystsyplin «Analityka danykh» ta «Nauka pro dani» pry rozrobtsi navchalnykh prohram [Improving economics education: The critical role of Data Analytics and Data Science in curriculum development]. *Ekonomika ta suspilstvo*, (63). https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-63-10 [in Ukrainian]

3. Flair Collaboration. (2025). *AI competence frameworks and policies in higher education: Synthesis report*. Vienna University of Economics and Business. https://www.wu.ac.at/en/flair/synthesis-report

4. Balytska, M., Rašticová, M., Versal, N., Honchar, I., Prykaziuk, N., & Tkalenko, N. (2024). What drives economics students to use generative artificial intelligence? *Knowledge and Performance Management*, *8*(2), 51–64. https://doi.org/10.21511/kpm.08(2).2024.05

5. Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework – Fifth Edition*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/0001149

6. Beck, S., & Brodersen, D. (2025). Fostering generative AI literacy in economics: A hands-on approach. *Journal of Economics Teaching, 10*, 285–295. https://doi.org/10.58311/jeconteach/2534048e3992add6409a9e52b78bdd8c88786281

7. Stoumpos, A., Stoumpou, R., Talias, M., & Tsiantos, V. (2025). Artificial intelligence in economics education: Research trends, scientific activity, and future directions. *Robotics and Automation Engineering Journal*, *6*. https://doi.org/10.19080/RAEJ.2025.06.555695

8. Supriyadi, & Amalia, A. N. (2026). Artificial intelligence integration and students' digital literacy as determinants of learning outcomes in an economics education assessment course. *Jurnal Pendidikan Ekonomi Dan Bisnis (JPEB)*, *13*(01), 118–126. https://doi.org/10.21009/JPEB.013.1.8

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 26.02.2026 р.
Прийнято редакцією 26.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 378.14:355.233:623
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-163-171

ЗМІСТОВО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ШТАТНОГО ОЗБРОЄННЯ ПІДРОЗДІЛУ

Ніконенко Андрій Миколайович
аспірант
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: ukraina.kiev1@gmail.com
ORCID ID: 0009-0004-2261-7906

У статті обґрунтовано змістово-функціональну модель формування здатності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування штатного озброєння підрозділу в процесі професійної підготовки у вищому військовому навчальному закладі. Методологічну основу моделі становлять компетентнісний, діяльнісний, системний і контекстний підходи. Визначено структуру досліджуваної здатності як інтегративного результату підготовки, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивно-психологічний компоненти. Модель подано як цілісну педагогічну систему, що включає методологічно-цільовий, організаційно-змістовий і результативно-оцінний блоки. Розкрито педагогічні умови реалізації моделі: інтеграцію бойового досвіду, використання сучасних технічних засобів навчання, тренажерних і віртуальних середовищ, кейс-методу та навчальних ігор. Визначено критерії, показники й рівні сформованості здатності. Доведено, що запропонована модель забезпечує поетапний перехід від засвоєння знань до формування стійких практичних навичок застосування озброєння в умовах, наближених до службово-бойових.

Ключові слова: *військова освіта, професійна підготовка майбутніх офіцерів, вогнева підготовка, педагогічна модель, компетентнісний підхід, штатне озброєння підрозділу.*

Постановка проблеми. Сучасний стан безпекового середовища в Україні, зумовлений тривалою збройною агресією російської федерації та необхідністю ведення бойових дій високої інтенсивності, висуває безпрецедентні вимоги до рівня професійної підготовки офіцерських кадрів Національної гвардії України (НГУ). Особливої актуальності набуває питання вогневої підготовки, а саме – здатності майбутніх офіцерів до ефективного застосування штатного озброєння підрозділу.

Ефективність виконання бойових та службово-бойових завдань безпосередньо залежить від того, наскільки впевнено молодий офіцер володіє не лише особистою зброєю, а й усім арсеналом озброєння, що перебуває в розпорядженні підпорядкованого йому підрозділу (кулемети, гранатомети, протитанкові засоби тощо).

Ключовими аспектами актуальності є:

динамічність озброєння – поява нових зразків вітчизняного та західного озброєння (у межах матеріально-технічної допомоги) потребує від офіцера здатності швидко опановувати складні технічні системи та навчати цьому підлеглий особовий склад;

стресогенність середовища – реальні бойові умови вимагають переходу від «тирових» навичок до автоматизму в умовах фізичного виснаження та психологічного тиску;

роль офіцера як інструктора – майбутній офіцер не просто стрілець, а передусім керівник вогню та методист, який організовує систему вогневого ураження підрозділу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки офіцерських кадрів для сектору безпеки і оборони України перебуває в центрі уваги багатьох науковців, що зумовлено трансформацією освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) відповідно до стандартів НАТО та вимог воєнного часу.

Фундаментальні аспекти розвитку людських ресурсів та стратегічного управління освітнім процесом у системі НГУ висвітлено в працях М. Медвідя. Зокрема, автор обґрунтував методологію формування ресурсів для службово-бойової діяльності та визначив шляхи впровадження інновацій у військовий освітній простір [1; 2]. Питання внутрішнього забезпечення якості освіти та врахування тенденцій воєнної політики в освітньому процесі детально розкрито в монографічних та колективних дослідженнях учених М. Медвідя, Ю. Медвідь, М. Ктіторова та А. Курбатова [3; 4].

Значна частина досліджень присвячена розробці моделей формування готовності майбутніх офіцерів до різних видів діяльності:

спеціальні навички – використання ІТ (П. Дзюба), засобів РХБ захисту (Я. Король), заходів фізичного впливу (О. Хацаюк та ін.) та локалізація нестандартних ситуацій (О. Лемешко) [5; 6; 7; 8];

загальновійськові аспекти – професійна готовність до військово-професійної діяльності (Я. Зорій) та роботи з персоналом (Т. Павлюк) [9; 10];

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

службово-бойові завдання НГУ – В. Криворучко дослідив готовність до охорони громадського порядку та конвоювання, а Ю. Медвідь розкрила структуру готовності до службово-бойової діяльності загалом [11; 12].

Найбільш наближеними до теми нашого дослідження є праці О. Маркова, Ю. Самсонова, С. Бородіна, які вивчали формування компетентностей у системі вогневої підготовки з використанням технічних засобів навчання [13]. Учений Ю. Самсонов та колеги також визначили критерії готовності до практичної стрільби [14]. Особливої уваги заслуговують роботи М. Медвідя, О. Бірюкова, у яких здійснено експериментальну перевірку педагогічних умов формування здатності до застосування штатного озброєння [15].

Сучасні підходи до навчання (кейси, симуляції) в контексті підготовки майбутніх офіцерів НГУ розглянуто в працях В. Курок, Г. Луценка та П. Совінського [16; 17]. Дослідники наголошують, що впровадження бойового досвіду та симуляційних технологій є критичною умовою формування інтегральної компетентності в сучасних умовах [17; 18; 19].

Попри наявність ґрунтовних розробок щодо окремих аспектів підготовки, питання побудови цілісної змістово-функціональної моделі, яка б синхронізувала теоретичні знання про штатне озброєння з функціональними навичками його бойового застосування в умовах стресу та динамічного бою, залишається недостатньо висвітленим. Це й зумовлює вибір теми нашої статті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка змістово-функціональної моделі формування здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу, а також визначення структурних компонентів цієї моделі, що забезпечують перехід від теоретичної обізнаності до високого рівня професійної готовності в умовах сучасного бою.

Для досягнення поставленої мети передбачається розв’язання таких завдань: визначити структуру та ключові компоненти змістово-функціональної моделі; розкрити взаємозв’язок між блоками підготовки; окреслити педагогічні умови, що забезпечують ефективність упровадження моделі в освітній процес ВВНЗ з урахуванням досвіду ведення бойових дій.

Виклад основного матеріалу. Змістово-функціональна модель формування здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу – це теоретично обґрунтована, структурована педагогічна система, яка відображає взаємопов’язану сукупність цілей, змісту підготовки, методологічних підходів, педагогічних умов, форм, методів, засобів і процедур оцінювання, що забезпечують поетапне та результативне формування в курсантів готовності й практичної спроможності безпечно, правомірно та ефективно застосовувати штатне озброєння підрозділу в службово-бойовій діяльності. Розроблена змістово-функціональна модель формування зазначеної здатності відображена в табл. 1.

Таблиця 1

Змістово-функціональна модель формування здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу

Блок моделі	Складники (елементи)	Зміст наповнення	Педагогічні інструменти реалізації	Очікуваний результат
Методологічно-цільовий	Мета	формування здатності майбутніх офіцерів НГУ до обґрунтованого, безпечного та ефективного застосування штатного озброєння підрозділу в типових і змінних службово-бойових умовах	постановка результативних навчальних цілей; узгодження з освітньо-професійною програмою та військово-спеціальними дисциплінами	чітко визначений кінцевий результат підготовки
	Підходи	компетентнісний, діяльнісний, системний, контекстний	проєктування змісту й технологій навчання на основі професійних дій	узгодженість структури підготовки
	Принципи	професійної спрямованості; інтеграції; поетапності; варіативності; практико-орієнтованості; зворотного зв’язку	відбір змісту і форм занять відповідно до принципів	методична цілісність процесу
Структурно-компонентний (що формується)	Мотиваційно-ціннісний компонент	професійна мотивація; відповідальність за рішення щодо застосування озброєння; орієнтація на безпеку	аналіз бойових кейсів; професійні дискусії; зустрічі з практиками	стійка професійна установка
	Когнітивний компонент	знання ТТХ озброєння; правил застосування; тактичних алгоритмів; вимог безпеки	інтегровані лекції; мультимедійні курси; тестування	системні спеціальні знання
	Діяльнісний компонент	уміння підготовки, приведення до бою та застосування озброєння; управління вогнем	тренажери; практичні стрільби; тактичні вправи; симулятори	сформовані практичні вміння
	Рефлексивно-психологічний компонент	самоконтроль; стресостійкість; здатність до корекції дій	ситуаційні задачі; часові обмеження	здатність до самокорекції
Організаційно-змістовий	Змістові модулі	матеріально-технічний; тактико-прикладний; безпековий; управлінський	модульна побудова курсу	структурований зміст підготовки
	Форми навчання	аудиторні; польові; тренажерні; сценарно-тактичні заняття	комплексні заняття; міждисциплінарні модулі	контекстність підготовки

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

	Методи	ситуаційне моделювання; кейс-метод; навчальні ігри; тренінг	розбір ситуацій; групові рішення; змагальні вправи	активізація професійного мислення
	Засоби	штатне озброєння; тренажери; імітатори; цифрові симулятори	технічні засоби навчання	безпечне багаторазове відпрацювання
	Педагогічні умови	інтеграція бойового досвіду; міждисциплінарність; поетапне ускладнення; розвиток командної взаємодії	узгодження програм; спільні заняття кафедр	підвищення ефективності формування здатності
Процесуально-функціональний	Етапи	мотиваційний → пізнавальний → тренувальний → ситуаційно-моделювальний → рефлексивний	поетапне проєктування занять	послідовне нарощування готовності
	Цикл навчальних дій	вивчення → відпрацювання → застосування → аналіз → корекція	повторювані навчальні цикли	стійкість навичок
Результативно-оцінний	Критерії	мотиваційний; знаннєвий; операційний; рефлексивний	критеріальні матриці оцінювання	об'єктивність контролю
	Показники	повнота знань; точність дій; правильність рішень; стабільність результатів	тести; нормативи; практичні завдання	вимірюваність результату
	Рівні сформованості	високий; достатній; середній; початковий	комплексна діагностика	рівнева інтерпретація готовності
	Форми контролю	теоретичний; практичний; ситуаційний; експертний	тестування; стрільби; кейси; експертні оцінки	підтверджена сформованість здатності

Штатне озброєння підрозділу – це сукупність усіх видів вогнепальної зброї, бойової техніки та спеціальних засобів, які офіційно закріплені за конкретним військовим підрозділом (відділенням, взводом, ротою) згідно з його штатною структурою (табелем до штату). Це зброя, яка належить підрозділу на постійній основі для виконання ним визначених службово-бойових завдань.

Розроблення змістово-функціональної моделі в дослідженні здійснювалося з урахуванням компетентнісного, діяльнісного, системного та контекстного підходів. Компетентнісний підхід визначає орієнтацію на інтегрований результат – здатність діяти в реальних умовах службово-бойової діяльності [12; 20]. Діяльнісний – забезпечує поетапне формування способів професійних дій з озброєнням. Системний – вимагає узгодженості всіх елементів освітнього процесу [3; 21; 22]. Контекстний – передбачає наближення навчальних ситуацій до реальних сценаріїв застосування сил і засобів підрозділу.

Організаційно-змістовий блок моделі передбачає використання інноваційної матеріально-технічної бази, яка дає змогу інтенсифікувати процес формування навичок володіння зброєю. Важливою складовою технічного забезпечення є впровадження мультимедійних лазерних тирів, що дозволяють відпрацьовувати базові елементи пострілу (хват, прицілювання, спуск) без витрат боєприпасів, забезпечуючи миттєвий аналіз помилок у цифровому форматі.

Особливий акцент у межах блоку зроблено на застосуванні VR-симуляторів (віртуальної реальності). Це дає змогу занурити майбутнього офіцера у складне тактичне середовище (міська забудова, обмежена видимість, стресові звукові ефекти), де використання штатного озброєння вимагає миттєвого прийняття рішень. Такі засоби забезпечують безпечне відпрацювання сценаріїв, які технічно складно або дорого реалізувати на звичайних полігонах.

З огляду на сучасний характер ведення бойових дій, змістове наповнення підготовки розширено аспектами взаємодії зі штатними та приданими засобами БПЛА. Організація занять передбачає сценарії, у яких курсант як командир підрозділу має застосовувати штатне озброєння (автомати, кулемети, гранатомети) на основі даних повітряної розвідки в реальному часі. Це формує комплексну здатність офіцера до цілевказування, коригування вогню та оцінки ефективності ураження противника, інтегруючи традиційну вогневу підготовку в єдиний цифровий контур управління сучасним боєм.

З урахуванням підходів до структурування професійної готовності майбутніх офіцерів [9; 10; 12] та авторських напрацювань щодо структури й діагностики здатності до застосування штатного озброєння [23] в моделі виокремлено чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивно-психологічний.

Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює професійну мотивацію до якісного оволодіння озброєнням, усвідомлення відповідальності за наслідки його застосування, орієнтацію на дотримання правових норм і вимог безпеки, що узгоджується з положеннями законодавчої бази діяльності НГУ [24] та результатами досліджень ролі мотивації в пізнавальній активності здобувачів освіти [25].

Когнітивний компонент включає систему знань про тактико-технічні характеристики штатного озброєння, правила експлуатації, алгоритми підготовки та порядок застосування в різних тактичних умовах. Його формування забезпечується через оновлення змісту освітніх програм і навчальних дисциплін на основі науково обґрунтованих методик перегляду змісту підготовки у ВВНЗ [21; 22].

Діяльнісний компонент пов'язаний із формуванням практичних умінь і навичок підготовки, приведення до бойового застосування та використання озброєння підрозділу. Ефективність його формування підвищується за умов широкого використання кейс-методу [16], навчальних ігор [26], тренажерних і

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

симуляційних технологій [13; 17; 18], що забезпечують багаторазове відпрацювання алгоритмів дій у варіативних умовах та доведення їх до рівня стійких професійних навичок.

Для того, щоб теоретична модель стала практичною, навчання майбутніх офіцерів НГУ має базуватися на принципах контекстного навчання – тобто відтворення реальних бойових ситуацій.

Нижче наведено приклади конкретних вправ та сценаріїв, розподілених за рівнями складності, які доцільно включити до практичної частини підготовки.

1. Сценарій «Контакт під час патрулювання» (вправа на швидку реакцію та управління підрозділом).

Мета – відпрацювання навичок переведення штатного озброєння з похідного положення в бойове та управління вогнем відділення.

Опис – курсанти у складі групи здійснюють марш. Інструктор подає сигнал про напад (використовуючи піротехніку або мішені, що раптово з'являються).

Дії – миттєве зайняття вогневих позицій.

Команда командира на відкриття вогню (визначення секторів, цілевказування).

Використання штатних UAR-15 та кулеметів для придушення противника.

2. Вправа «Стрільба в умовах обмеженої видимості та фізичного навантаження».

Мета – формування стійкості до стресу та здатності до точного вогню при високому пульсі.

Опис – перед виконанням стрільби курсанти долають смугу перешкод або виконують інтенсивні вправи (берпі, перенесення «пораненого»).

Дії – стрільба по мішенях на різних дистанціях (від 50 до 300 метрів).

Робота з прицілами нічного бачення або тепловізорами (якщо сценарій нічний).

Усунення штучно створених затримок зброї (заклинювання, перекіс патрона) у рукавицях.

3. Сценарій «Зачистка приміщення з використанням короткоствольної зброї та гранат».

Мета – відпрацювання взаємодії в парах / четвірках у замкненому просторі.

Опис – використання тренувального комплексу «Кілер-хаус».

Дії: вхід у приміщення, контроль кутів; диференціація цілей (мішень «ворог» vs мішень «цивільний»).

Застосування пістолета (Fort-17) як вторинної зброї в разі виходу з ладу основної.

Імітація кидка наступальної гранати для придушення вогневої точки.

4. Вправа «Боротьба з ворожими FPV-дронами (Антидрон-підготовка)».

Мета – інтеграція сучасного досвіду війни в освітній процес.

Опис – стрільба по рухомих повітряних цілях (стендова стрільба або імітація дрона на леєрній установці).

Дії: відпрацювання стрільби випередженням зі штатної автоматичної зброї; координація дій: один боєць веде вогонь, інший використовує РЕБ-рушницю (антидрон).

5. Сценарій «Оборона блокпоста з підтримкою важкого озброєння».

Мета – навчити майбутніх офіцера не лише стріляти самому, а й ефективно використовувати вогневу міць всього підрозділу.

Опис – комплексна вправа, де задіяні автомати, снайперські гвинтівки та крупнокаліберні кулемети (наприклад, Browning M2 або ДШК).

Дії: розподіл секторів стрільби для кожного виду зброї; управління вогнем за допомогою радіозв'язку в умовах імітації РЕБ-перешкод; стрільба по броньованих цілях (імітація БТР).

Ці вправи дають змогу реалізувати три ключові етапи:

навчально-тренувальний – відпрацювання окремих елементів (стійка, хват, прицілювання);

професійно-моделювальний – виконання вправ у складі підрозділу (сценарії 1, 3, 5);

контрольно-коригувальний – аналіз помилок після виконання (наприклад, перегляд відео з камери GoPro, встановленої на шоломі курсанта, що відповідає рефлексивному компоненту моделі).

Рефлексивно-психологічний компонент передбачає розвиток здатності до самоконтролю, оцінювання правильності прийнятих рішень, психологічної стійкості та готовності до корекції дій. Його значущість підтверджується дослідженнями структури готовності до службово-бойової діяльності [12] та експериментальними роботами з перевірки педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх офіцерів [15; 27].

Організаційно-змістовий блок моделі передбачає модульну побудову підготовки, інтеграцію бойового досвіду в навчальні заняття [19], використання сценарного підходу до проєктування занять і навчальних ситуацій, що відповідає сучасним підходам до розвитку військової освіти в країнах-партнерах і державах НАТО [28]. Важливим є також урахування принципів освіти дорослих і безперервного професійного розвитку [29].

Результативно-оцінний блок моделі ґрунтується на критеріях і рівнях сформованості здатності, які узгоджуються з підходами до визначення критеріїв готовності у стрілецькій і професійно-прикладній діяльності

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

[14] та авторській системі критеріїв і діагностики [23]. Оцінювання здійснюється комплексно – через теоретичні тести, практичні нормативи, розв'язання ситуаційних завдань, експертну оцінку та самооцінювання.

У табл. 2 відображено показники оцінювання здатності до застосування штатного озброєння.

Таблиця 2

Показники оцінювання здатності до застосування штатного озброєння

Показник	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Час на підготовку до бою	перевищує норматив на 20% і більше	відповідає нормативу «добре»	перекриває норматив «відмінно»
Точність (ефективність)	< 50% уражених цілей	60–80% уражених цілей	> 90% вражених цілей
Самостійність	тільки за командою та під наглядом	самостійні дії в межах відомих алгоритмів	прийняття самостійних рішень у критичних ситуаціях
Робота в команді	заважає іншим або діє ізольовано	чітко взаємодіє в парі	координує вогонь усього підрозділу

Таким чином, розроблена змістово-функціональна модель є цілісною відкритою системою, де результативно-оцінний блок виконує роль зворотного зв'язку для корекції методологічних підходів.

Особливе місце у функціонуванні моделі посідає інтеграція сучасного бойового досвіду. У ході дослідження було встановлено, що формування здатності до застосування штатного озброєння не може обмежитися лише виконанням стандартних вправ стрільб. Воно має відбуватися в умовах, що максимально імітують динаміку сучасного вогневого контакту: від використання засобів РЕБ до взаємодії з розрахунками БПЛА під час корекції вогню штатного озброєння підрозділу.

Отже, упровадження запропонованої моделі в освітній процес ВВНЗ НГУ дає змогу системно підійти до формування професійної готовності майбутніх командирів, забезпечуючи їхню здатність ефективно використовувати штатне озброєння як головний інструмент виконання бойового завдання та збереження життя особового складу

Висновки. У результаті теоретичного аналізу наукових джерел та узагальнення сучасних підходів до професійної підготовки офіцерських кадрів сектору безпеки і оборони встановлено, що формування здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу має розглядатися як спеціально організований, системний і результатоорієнтований педагогічний процес. Його ефективність забезпечується узгодженням цілей, змісту, педагогічних технологій і процедур оцінювання в межах цілісної моделі підготовки.

Обґрунтовано змістово-функціональну модель формування зазначеної здатності, побудовану на засадах компетентнісного, діяльнісного, системного та контекстного підходів. Модель структуровано у вигляді взаємопов'язаних блоків – методологічно-цільового, організаційно-змістового та результативно-оцінного – що забезпечують логіку педагогічного проєктування і керованість освітнього процесу. Її побудова узгоджується з науковими підходами до педагогічного моделювання професійної готовності майбутніх офіцерів, представленими в сучасних дослідженнях.

Визначено структуру здатності до застосування штатного озброєння підрозділу як інтегративного утворення, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивно-психологічний компоненти. Така структура відповідає науковим уявленням про багатокомпонентну готовність до службово-бойової діяльності та узгоджується з результатами досліджень у сфері підготовки майбутніх офіцерів НГУ.

Результативність реалізації моделі підвищується за дотримання визначених педагогічних умов: інтеграції бойового досвіду в освітній процес, оновлення змісту підготовки на основі науково-обґрунтованих методик проєктування та перегляду освітніх програм, використання кейс-методу, навчальних ігор, тренажерних і симуляційних технологій, а також розвитку загальнопрофесійних і комунікативних умінь майбутніх офіцерів. Комплексне поєднання цих інструментів забезпечує поетапний перехід від засвоєння знань до стійкого практичного вміння діяти в умовах, наближених до реальних.

Список використаної літератури

1. Медвідь М. М. Методологія формування і розвитку людських ресурсів для використання у службово-бойовій діяльності : автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.00.07. Харків, 2015. 40 с.

2. Медвідь М. М., Бабічев А. В., Дем'янишин В. М., Медвідь Ю. І., Бухун А. Г. Попереду змін у військових системах вищої освіти та професійної орієнтації. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* 2016. Вип. 14. С. 76–87. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2018-14-45-52.

3. Медвідь М. М., Медвідь Ю. І., Ктіторов М. О. Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку : монографія / за заг. ред. М. М. Медвідя. Київ, 2023. 107 с. URL: http://surl.li/rqbxij (дата звернення: 08.02.2026).

4. Медвідь М. М., Ктіторов М. О., Медвідь Ю. І., Курбатов А. А., Пашинський А. В., Криворучко В. О. Врахування тенденцій воєнної політики України в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* 2022. Вип. 4. С. 29–37.

5. Дзюба П. Модель формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 4. С. 43–55. DOI: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v31i4.1273.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

6. Король Я. Модель формування професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2018. № 2. С. 191–201.

7. Хацаюк О. В., Єлісєєва О. С., Жуков В. Л., Клименко В. П., Бережний Ю. М. Модель формування готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до застосування заходів фізичного впливу в різних умовах службово-оперативної діяльності. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 29 (2). С. 174–178. DOI: https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2020/29-2.34.

8. Лемешко О. Модель формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2017. № 1. С. 148–159.

9. Зорій Я. Б. Структурно-функціональна модель системи формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2018. Вип. 291. С. 103–109.

10. Павлюк Т. Г. Модель формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 56–57. С. 296–300.

11. Криворучко В. О. Модель формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань з охорони громадської безпеки і порядку, конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних. *Інноваційна педагогіка. Серія: Педагогічні науки.* 2024. Вип. 77. С. 131–136. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/ 2024/77.26.

12. Медвідь Ю. І. Визначення сутності і структури готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* 2018. Вип. 43. С. 209–226.

13. Марков О. В., Самсонов Ю. В., Бородін С. В., Шемчук В. А., Атаманенко І. О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектора безпеки і оборони України в системі вогневої підготовки з використанням сучасних технічних засобів навчання. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Вип. 32 (2). С. 194–198. DOI: https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2021/32-2.39.

14. Самсонов Ю. В., Ільченко С. С., Марков О. В., Партико Н. В., Бородін С. В., Дяченко К. Е., Кушнарьов Б. О. Критерії та рівні сформованості готовності здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються в практичній стрільбі до змагальної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: 15*. 2022. Вип. 2. С. 106–111. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.2(146).23.

15. Медвідь М. М., Бірюков О. І., Ніконенко А. М., Задорожний К. А., Повар О. В., Магмет Т. М. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів здатності до застосування штатного озброєння підрозділу. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* 2023. 2. С. 39–48. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-2-39-48.

16. Курок В. П., Луценко Г. В., Зінченко В. П. Застосування кейс-методу в процесі формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2024. Вип. 3 (56). С. 10–17. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-10-17.

17. Медвідь М., Красовський П., Ктіторв М., Совінський П., Круглов С., Зінченко С. Підвищення рівня сформованості інтегральної компетентності курсантів та слухачів Київського інституту Національної гвардії України з використанням симуляційних технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* 2025. № 3. С. 117–127. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-3-117-127.

18. Medvid M. M., Storoška M., Kurbatov A. A., Medvid Y. I., Bunechko A. M. Enhancing combat readiness via evidence-based pedagogical innovations in National Guard of Ukraine officer training. *Educational Dimension.* 2024. DOI: 10.55056/ed.803.

19. Медвідь М. М., Криворучко В. О., Курбатов А. А., Гаврищук М. М., Ніконенко А. М., Семенов М. В. Вивчення та впровадження бойового досвіду як передумова формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* 2023. № 4. С. 66–74. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-66-74.

20. Медвідь Ю., Ніконенко А., Дем'янишин В. Взаємозв'язок необхідних компетентностей з готовністю майбутнього офіцера Національної гвардії України до виконання завдань. *Молодь і ринок.* 2024. № 1 (221). С. 112–117. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.296928.

21. Медвідь М. М., Мартинюк А. В., Ктіторов М. О. Методика формування варіанту сценарію розвитку вищого військового навчального закладу. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України.* 2024. № 2. С. 7–15. DOI: https://doi.org/10.59226/2786-6920.2.2024.6-15.

22. Медвідь М. М., Плаксін А. А., Дем'янишин В. М., Власюк В. В., Нетребенко А. О. Методика перегляду змісту освітньої програми вищого військового навчального закладу. *Проблеми правоохоронної та освітньої діяльності.* 2025. № 1. С. 48–58. DOI: https://doi.org/10.59226/3041-1971.1.2025.48-58.

23. Ніконенко А. М. Структура, критерії й діагностика сформованості здатності майбутніх офіцерів до застосування штатного озброєння підрозділу. *Інноваційна педагогіка. Серія: Педагогічні науки.* Одеса, 2025. Вип. 83 (1). С. 41–46. DOI: https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2025/83.1.7.

24. Про Національну гвардію України : Закон України від 13.03.2014 № 876-VI. URL: http://surl.li/uiclg (дата звернення: 08.02.2026).

25. Курок В. Мотивація учіння як провідний чинник пізнавальної активності студентів у ВНЗ. *Молодь і ринок.* 2015. № 2. С. 53–56.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

26. Ніконенко А. М. Впровадження навчальної гри в освітній процес вищих військових навчальних закладів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* Глухів, 2025. Вип. 1 (57). С. 116–122. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-1-57-116-122.

27. Medvid M., Trobyuk N., Storoška M., Lysychkina O., Medvid Yu. Experimental verification of the pedagogical conditions efficacy to build tolerance among future officers of the National Guard of Ukraine. *SHS Web of Conferences (ICHTML 2021).* 2021. 104. DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/202110403014.

28. Попроцький І. С. Система підготовки військово-морських фахівців Румунії як сучасна модель підготовки офіцерських кадрів, прийнята в країнах-членах НАТО. *Педагогічний альманах.* 2019. Вип. 43. С. 172–180.

29. Радомський І. Виклики та важливі передумови подальшого розвитку освіти дорослих. *Проблеми освіти*. 2023. Вип. 1. С. 246–261. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023.16.

CONTENT AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMING THE ABILITY OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE TO USE STANDARD UNIT WEAPONS

Nikonenko Andrii
post-graduate student
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The transformation of service and combat activity of the National Guard of Ukraine and the expansion of the spectrum of operational tasks determine increased requirements for the professional training of future officers, in particular for their ability to use standard unit weapons in various operational conditions. Modern military education is focused on competence-based results, integration of combat experience, simulation technologies and practice-oriented pedagogical solutions. This актуalizes the need for scientifically grounded pedagogical modeling of the process of forming the ability of future NGU officers to apply standard weapons of a unit.*

Purpose *– to substantiate and present a content-functional model of forming the ability of future officers of the National Guard of Ukraine to use standard unit weapons in the process of professional training at a higher military educational institution.*

Methods: *analysis of scientific and methodological literature and regulatory documents; comparison and generalization of pedagogical models of professional readiness of officers; structural and functional modeling; systematization; tabular modeling of model components.*

Results. *A content-functional model of forming the ability of future NGU officers to use standard unit weapons has been developed and characterized. The structure of this ability is defined as a set of interconnected motivational-value, cognitive, activity and reflexive-psychological components. The model includes methodological-target, organizational-content and result-evaluation blocks and is implemented through modular content, scenario-based tasks, case method, training exercises and simulation technologies. Pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the model implementation are specified: integration of combat experience into training, interdisciplinary coordination of content, staged complication of tasks, and systematic feedback and diagnostics.*

Originality. *The originality of the study lies in the development of a specialized content-functional model focused specifically on forming the ability to use standard unit weapons, which integrates competence-based, activity and contextual approaches, combines simulation, case-based and game training technologies, and links component structure with measurable criteria and levels of formation.*

Conclusion. *The proposed model ensures systematic and practice-oriented formation of the ability of future NGU officers to use standard unit weapons and can be implemented in the professional training system of higher military educational institutions. Its application allows aligning learning outcomes, pedagogical technologies and diagnostic tools and increases the effectiveness of firearms and tactical training. The model can serve as a basis for further experimental verification and digital monitoring of training results.*

Keywords: *military education, professional training of future officers, firearms training, pedagogical model, competency-based approach, unit's standard issue weapons.*

References

1. Medvid, M. M. (2015). Metodolohiia formuvannia i rozvytku liudskykh resursiv dlia vykorystannia u sluzhbovo-boiovii diialnosti [Methodology of formation and development of human resources for use in service and combat activities]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].

2. Medvid, M., Babichev, A., Demianyshyn, V., Medvid, Yu., Bukhun, A. (2016). Poperedu zmin u viiskovykh systemakh vyshchoi osvity ta profesiinoi oriientatsii [Ahead of changes in military systems of higher education and professional orientation]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia Pedahohichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series*, 14, 76–87. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2018-14-45-52 [in Ukrainian].

3. Medvid, M., Medvid, Yu., Ktitorov, M. (2023). Systema vnutrishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu: osoblyvosti, umovy rozvytku [Internal quality assurance system of a higher military educational institution: features and development conditions]. Kyiv [in Ukrainian].

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

4. Medvid, M., Ktitorov, M., Medvid, Yu., Kurbatov, A., Pashynskyi, A., Kryvoruchko, V. (2022). Vrakhuvannia tendentsii voiennoi polityky Ukrainy v orhanizatsii osvitnoho protsesu vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu [Taking into account trends in Ukraine's military policy in organizing the educational process of a higher military educational institution]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia Pedahohichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series,* 4, 29–37 [in Ukrainian].

5. Dziuba, P. (2022). Model formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Model of formation of readiness of future border guard officers to use information technologies in professional activity]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia Pedahohichni nauky – Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical Sciences Series,* 4, 43–55. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v31i4.1273 [in Ukrainian].

6. Korol, Ya. (2018). Model formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv do zastosuvannia zasobiv radiatsiino-khimichnoho zakhystu [Model of formation of professional readiness of future officers to use radiation and chemical protection means]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia Pedahohichni nauky – Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical Sciences Series,* 2, 191–201 [in Ukrainian].

7. Khatsaiuk, O., Yelisieieva, O., Zhukov, V., Klymenko, V., Berezhnyi, Yu. (2020). Model formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-pravookhorontsiv do zastosuvannia zakhodiv fizychnoho vplyvu v riznykh umovakh sluzhbovo-operatyvnoi diialnosti [Model of formation of readiness of future law enforcement officers to apply physical influence measures in various service-operational conditions]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy,* 29(2), 174–178. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-2.34 [in Ukrainian].

8. Lemeshko, O. (2017). Model formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do lokalizatsii nestandartnykh sytuatsii v punktakh propusku cherez derzhavnyi kordon [Model of formation of professional readiness of future border guard officers to localize non-standard situations at border crossing points]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia Pedahohichni nauky – Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical Sciences Series,* 1, 148–159 [in Ukrainian].

9. Zorii, Ya. (2018). Strukturno-funktsionalna model systemy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv zapasu do viiskovo-profesiinoi diialnosti [Structural and functional model of the system of forming readiness of future reserve officers for military professional activity]. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Seriia Pedahohika, psykholohiia, filosofiia – Scientific Bulletin of NULES of Ukraine. Pedagogy, Psychology, Philosophy Series,* 291, 103–109 [in Ukrainian].

10. Pavliuk, T. (2017). Model formuvannia profesiinoi hotovnosti do roboty z personalom maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [Model of formation of professional readiness for personnel work of future border guard officers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti – Pedagogy of Creative Personality Formation,* 56–57, 296–300 [in Ukrainian].

11. Kryvoruchko, V. (2024). Model formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv NHU do vykonannia zavdan z okhorony hromadskoi bezpeky i poriadku, konvoiuvannia, ekstradytsii ta okhorony pidsudnykh [Model of formation of readiness of future NGU officers to perform tasks of public security protection, escort, extradition and protection of defendants]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy,* 77, 131–136. https://doi.org/10.32782/2663-6085/ 2024/77.26 [in Ukrainian].

12. Medvid, Yu. (2018). Vyznachennia sutnosti i struktury hotovnosti maibutnikh ofitseriv zapasu do sluzhbovo-boiovoi diialnosti [Defining the essence and structure of readiness of future reserve officers for service and combat activity]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky KhNU im. Karazina – Scientific Notes of the Department of Pedagogy of Karazin Kharkiv National University,* 43, 209–226 [in Ukrainian].

13. Markov, O., Samsonov, Yu., Borodin, S., Shemchuk, V., Atamanenko, I. (2021). Formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh ofitseriv riznykh instytutsii sektora bezpeky i oborony Ukrainy v systemi vohnevoyi pidhotovky z vykorystanniam suchasnykh tekhnichnykh zasobiv navchannia [Formation of professional competencies of future officers of security and defense institutions in firearms training using modern technical learning tools]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy,* 32(2), 194–198. https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2021/32-2.39 [in Ukrainian].

14. Samsonov, Yu., Ilchenko, S., Markov, O., Partyko, N., Borodin, S., Diachenko, K., Kushnarov, B. (2022). Kryterii ta rivni sformovanosti hotovnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity do praktychnoi strilby [Criteria and levels of readiness formation of higher education students specializing in practical shooting]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 15 – Scientific Journal of Dragomanov NPU. Series 15,* 2, 106–111. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.2(146).23 [in Ukrainian].

15. Medvid, M., Biriukov, O., Nikonenko, A., Zadorozhnyi, K., Povar, O., Mahmet, T. (2023). Eksperymentalna perevirka efektyvnosti pedahohichnykh umov formuvannia zdibnosti do zastosuvannia shtatnoho ozbroiennia pidrozdilu [Experimental verification of pedagogical conditions effectiveness for forming the ability to use standard unit weapons]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia Pedahohichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series,* 2, 39–48. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-2-39-48 [in Ukrainian].

16. Kurok, V., Lutsenko, H., Zinchenko, V. (2024). Zastosuvannia keis-metodu v protsesi formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do vykonannia sluzhbovo-boiovykh zavdan [Application of the case method in the process of forming the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to perform service and combat tasks]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriia: Pedahohichni nauky – Bulletin of Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University. Pedagogical Sciences Series,* 3(56), 10–17. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-10-17 [in Ukrainian].

17. Medvid, M., Krasovskyi, P., Ktitorov, M., Sovinskyi, P., Kruhlov, S., Zinchenko, S. (2025). Pidvyshchennia rivnia sformovanosti intehralnoi kompetentnosti kursantiv ta slukhachiv Kyivskoho instytutu Natsionalnoi hvardii Ukrainy z

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

vykorystanniam symuliatsiinykh tekhnolohii [Increasing the level of integral competence formation of cadets and trainees of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine using simulation technologies]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia Pedahohichni nauky – Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University. Pedagogical Sciences Series,* 3, 117–127. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-3-117-127 [in Ukrainian].

18. Medvid, M., Storoška, M., Kurbatov, A., Medvid, Y., Bunechko, A. (2024). Enhancing combat readiness via evidence-based pedagogical innovations in National Guard of Ukraine officer training. *Educational Dimension,* DOI: 10.55056/ed.803 [in English].

19. Medvid, M., Kryvoruchko, V., Kurbatov, A., Havryshchuk, M., Nikonenko, A., Semenov, M. (2023). Vyvchennia ta vprovadzhennia boiovoho dosvidu yak peredumova formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv do sluzhbovo-boiovoi diialnosti [Study and implementation of combat experience as a prerequisite for forming readiness of future officers for service and combat activity]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia Pedahohichni nauky – Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University. Pedagogical Sciences Series,* 4, 66–74. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-66-74 [in Ukrainian].

20. Medvid, Yu., Nikonenko, A., Demianyshyn, V. (2024). Vzaiemozviazok neobkhidnykh kompetentnostei z hotovnistiu maibutnoho ofitsera Natsionalnoi hvardii Ukrainy do vykonannia zavdan [Relationship between required competencies and readiness of a future National Guard officer to perform tasks]. Molod i rynok – Youth and the Market, 1(221), 112–117. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.296928 [in Ukrainian].

21. Medvid, M., Martyniuk, A., Ktitorov, M. (2024). Metodyka formuvannia variantu stsenariiu rozvytku vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu [Methodology for forming a scenario variant of higher military educational institution development]. *Naukovyi visnyk Kyivskoho instytutu Natsionalnoi hvardii Ukrainy – Scientific Bulletin of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine,* 2, 7–15 [in Ukrainian].

22. Medvid, M., Plaksin, A., Demianyshyn, V., Vlasiuk, V., Netrebenko, A. (2025). Metodyka perehliadu zmistu osvitnoi prohramy vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu [Methodology for revising the content of an educational program of a higher military educational institution]. *Problemy pravookhoronnoi ta osvitnoi diialnosti – Problems of Law Enforcement and Educational Activity,* 1, 48–58. https://doi.org/10.59226/3041-1971.1.2025.48-58 [in Ukrainian].

23. Nikonenko, A. (2025). Struktura, kryterii i diahnostyka sformovanosti zdibnosti maibutnikh ofitseriv do zastosuvannia shtatnoho ozbroiennia pidrozdilu [Structure, criteria and diagnostics of the formation of the ability of future officers to use standard unit weapons]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy,* 83(1), 41–46. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.7 [in Ukrainian].

24. Pro Natsionalnu hvardiiu Ukrainy: Zakon Ukrainy № 876-VI vid 13.03.2014 [On the National Guard of Ukraine: Law of Ukraine No. 876-VI of March 13, 2014]. Retrieved from http://surl.li/uiclg [in Ukrainian].

25. Kurok, V. (2015). Motyvatsiia uchinnia yak providnyi chynnyk piznavalnoi aktyvnosti studentiv u VNZ [Learning motivation as a leading factor of students' cognitive activity in higher education institutions]. *Molod i rynok – Youth and the Market,* 2, 53–56 [in Ukrainian].

26. Nikonenko, A. (2025). Vprovadzhennia navchalnoi hry v osvitnii protses vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv [Implementation of educational games in the educational process of higher military educational institutions]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriia: Pedahohichni nauky – Bulletin of Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University. Pedagogical Sciences Series,* 1(57), 116–122. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-1-57-116-122 [in Ukrainian].

27. Medvid, M., Trobyuk, N., Storoška, M., Lysychkina, O., Medvid, Yu. (2021). Experimental verification of the pedagogical conditions efficacy to build tolerance among future officers of the National Guard of Ukraine. *SHS Web of Conferences,* 104. https://doi.org/10.1051/shsconf/202110403014 [in English].

28. Poprotskyi, I. (2019). Systema pidhotovky viiskovo-morskykh fakhivtsiv Rumunii yak suchasna model pidhotovky ofitserskykh kadriv, pryiniata v krainakh-chlenakh NATO [The system of training naval specialists in Romania as a modern model of officer training adopted in NATO member states]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical Almanac,* 43, 172–180 [in Ukrainian].

29. Radomskyi, I. (2023). Vyklyky ta vazhlyvi peredumovy podalshoho rozvytku osvity doroslykh [Challenges and important prerequisites for further development of adult education]. *Problemy osvity – Problems of Education,* 1, 246–261. https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023.16 [in Ukrainian].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 8.02.2026 р.
Прийнято редакцією 8.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 378.147-057.875:69
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-172-180

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ПЕДАГОГІВ (СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ «БУДІВНИЦТВО ТА ЗВАРЮВАННЯ») ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кузнецов Роман Михайлович
аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: fullhp@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-4704-8119

У статті з огляду на реформаційні зміни в освіті, ключовим детермінантом яких є інновації, закцентовано увагу на необхідності проєктування, розроблення та впровадження в освітній процес методичної системи формування готовності майбутніх бакалаврів-педагогів (спеціалізація «Будівництво та зварювання») до використання інноваційних технологій у процесі професійної діяльності. На засадах антропоцентричного, системного, інноваційного, концептуального підходів, методів компонентного та трансформаційного аналізу охарактеризовано зміст базових понять дослідження. Описано мету, завдання, структуру, призначення комплексної методики, дієвість якої спрямована на забезпечення цілеспрямованого та ефективного впровадження інноваційних технологій у навчальне середовище майбутніми бакалаврами професійної освіти спеціалізації «Будівництво та зварювання».

Ключові слова: *інновації, інноваційні технології, система, системний підхід, методична система, методична система навчання, методична система формування готовності, бакалаври професійної освіти.*

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси розвитку національного суспільства переконують у тому, що його успішна життєдіяльність сьогодні залежить від стабільності та ефективного освоєння прогресивних технологій, які набувають шалених обертів в усіх галузях, сферах людської діяльності, й освітній передусім. Декада XXI ст. засвідчила, що предметом усебічного аналізу та дослідження як закордонної, так і вітчизняної науки є сталість функціонування соціуму на засадах розроблення та інтеграції інновацій. Саме освіта й наука стають фундаментом, що об'єднує теорію і практику нововведень.

Стандарти підготовки майбутніх фахівців професійної освіти за визначеними спеціалізаціями, і спеціалізацією «Будівництво та зварювання» зокрема, інноваційність в організації освітнього процесу в поєднанні з інноваціями, які неспинно відбуваються в будівельній галузі, визначають чи не найосновнішим детермінантом успішного формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. В умовах глобальних інноваційних освітніх змін та технологічних викликів актуальність порушеної проблеми також зумовлюється переглядом мотивів, повсякденних потреб і бажань, цінностей та ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців професійної освітньої галузі. Обговорюються, аналізуються, діагностуються їхні стремління до професійного успіху на основі вправного послуговування інноваційними технологіями, до якісного життя, безпеки, автономії, свободи професійно рефлексувати й самовдосконалюватися впродовж життя в невизначених та часто непередбачуваних умовах.

Нині підготовка майбутніх бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Будівництво та зварювання» віддзеркалює значні суперечності між запитом суспільства на педагогів-новаторів та недостатньою теоретико-методичною їх підготовкою на засадах нестримного розвитку інноваційних технологій в освіті, будівництві, зварюванні в галузі будівництва. Мовиться про необхідність розроблення ефективної та експериментально перевіреної, науково валідної методичної системи формування готовності майбутніх бакалаврів професійної освіти зі спеціалізації «Будівництво та зварювання» до впровадження інноваційних технологій у процесі професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд літературних джерел із досліджуваної проблеми засвідчує, що необхідність оновлення підходів, принципів, методів, технологій у підготовці педагогів професійної освіти задекларовано в низці документів державного ґатунку (закони України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Указ Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 р.», постанова КМУ «Про затвердження Національної економічної стратегії на період до 2030 р.», розпорядження КМУ «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта" на період до 2027 р.», «Про схвалення Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 р.», «Про затвердження Державної Стратегії регіонального розвитку на 2021–2027 рр.», «Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти в Україні на 2022–2027 рр.» тощо).

Теоретико-методологічні, педагогічні основи «<…> сучасної ролі освіти і науки для стійкого людського розвитку в контексті інноваційного типу прогресу» [1, с. 1] простежуємо в працях В. Андрущенка,

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

І. Беха, А. Бойко, С. Гончаренка, Л. Губерського, В. Желанової, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, О. Ляшенка, В. Огнев'юка, П. Сауха, В. Супруна, Г. Філіпчука та ін.

Сучасні тенденції трансформації та оновлення змісту вищої педагогічної освіти, готовність майбутнього педагога професійного навчання до інноваційної діяльності в умовах реформації стали ключовим аспектом студіювання вітчизняних науковців (Л. Базиль, В. Борисов, В. Вакуленко, В. Волинець, Т. Гребеник, О. Гуменний, І. Дичківська, В. Ковальчук, І. Коренева, В. Курок, А. Литвин, П. Лузан, Р. Михайлишин, Н. Морзе, Н. Ничкало, Ю. Новгородська, Т. Пантюк, М. Пригодій, В. Радкевич, Т. Самусь, С. Сисоєва, Н. Сороко, Н. Ткаченко, В. Харагірло, О. Хмельницька та ін.).

На підставі вимог працедавців та з метою підвищення кваліфікаційних, освітніх умінь, навичок, здатностей, розвитку інноваційної компетентності майбутніх бакалаврів професійної освіти на виробництві, в освітньому середовищі науковці акцентують увагу на дослідженні ролі дуальної форми навчання як прикладного осердя опанування інновацій (В. Вем'ян, В. Ковальчук, О. Кучер, Є. Маринченко, Ю. Россоха, В. Столяренко, О. Стрілець, О. Яковчук та ін.).

Актуальним полем наукового дослідження є праці, у яких висвітлюються теоретичні та прикладні аспекти інноваційної діяльності, інноваційних технологій у будівельній галузі та зварюванні (І. Адамська, М. Бондаренко, О. Бубенко, В. Денека, А. Єсипенко, А. Касич, Р. Кривуля, П. Куліков, О. Кучеренко, П. Микитюк, В. Савенко, І. Сілаєва, Н. Соколова, К. Соколовська, А. Торбич, В. Феник, О. Хоменко, Д. Чернишев та ін.).

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує обмаль розвідок, у яких би системно розкривалися методичні основи формування готовності майбутніх бакалаврів професійного навчання (спеціалізація «Будівництво та зварювання») до впровадження інноваційних технологій у процесі професійної діяльності. Окремі аспекти цієї проблеми (особливості організації самостійної роботи, педагогічного спілкування; умови реалізації освітніх та технологічних інновацій; роль дуальної освіти, змішаного навчання; стимулювання творчості майбутніх фахівців тощо) частково розглянуто в публікаціях Ю. Красильника, Т. Паски, Т. Пащенко, К. Почки, В. Шаленка, О. Швець та інших.

Мета статті – охарактеризувати сутність комплексної методики, яка б забезпечувала цілеспрямоване та ефективне впровадження інноваційних технологій у навчальне середовище майбутніми бакалаврами професійної освіти спеціалізації «Будівництво та зварювання».

Виклад основного матеріалу. Стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 р., схвалена розпорядженням КМУ ще у 2019 р., на підставі Глобального індексу інновацій основою української інноваційної конкурентоспроможності визначає «<…> людський капітал, тобто знання та навички, якими володіють люди, що дають змогу їм створювати цінність у світовій економічній системі. Його ефективна реалізація і є головною конкурентною перевагою України» [2]. Означене зорієнтовує вищу освіту, і професійну передусім, на вдосконалення фахової підготовки педагогічних кадрів, формування відповідних і необхідних компетентностей з опертям на соціальне замовлення, зміст освіти, наближення навчання до реальних професійних дій та культури спілкування, що ґрунтуються на інноваційних технологіях, цифровому контенті, ціннісному усвідомленні їх ролі в професійному розвиткові, становленні, успішній кар'єрі майбутнього бакалавра-педагога спеціалізації «Будівництво та зварювання».

Звісно, основна мета, яку визначаємо системоутворювальним складником підготовки висококваліфікованих бакалаврів професійного навчання спеціалізації «Будівництво та зварювання», має спрямовуватися на реалізацію соціального запиту й замовлення. Соціальний запит окреслюється освітнім, науковим, практичним досвідом поколінь, постійним оновленням знань, рівнем компетентності людського капіталу, динамізмом змін. Усі ці процеси, безперечно, зумовлюються та врегульовуються інноваційною діяльністю людства, стратегічним прогресом розвитку суспільства. Доведено, що різносферні ефективні зміни, перетворення (навіть без послуговування поняттями «новація», «інновація») є рушійною силою розвитку цивілізації – у цьому полягає масштабність і феномен інновації (від праіндоєвр. **néwos, novus;* походить від давнього прислівника **nu*, що вказував на визначення дії часу зі значенням *«нині», «тепер», «те, що з'явилося тепер»*; згодом прислівник стає складником кореня *nov* у значенні *«новація», «новий»;* від лат. *innovation*, фр. *innovo – «більш ніж новий»*) [3, с. 106–107; 4].

Освіта й наука в інноваційних перетвореннях усіх сфер соціального життя репрезентують, за В. Кременем, основну ознаку інновації – бути «<…> механізмом формування нових технологій, нових моделей діяльності та поведінки, організації знань, створюючи передумови для пошуку альтернативних шляхів розвитку суспільства, особливо, коли воно перебуває в стані нестабільності, переходить до нових рівнів буття <…>« [3, с. 4].

Саме масштабність феномену інновацій (від зародження ідеї, розроблення та обґрунтування наукової сутності, експериментального впровадження та апробації – до всебічного схвалення, реалізації, постійного оновлення) впливає на зміст освіти, і професійної зокрема, на всіх її рівнях (нормативному, конкретної

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

освітньо-професійної програми, програм навчальних дисциплін, робочих програм освітніх компонентів, змісту навчального матеріалу, програмних результатів навчання). Багатоаспектність інновацій також спонукає до окреслення сутності й структури методичної системи формування готовності майбутніх бакалаврів професійної освіти до використання інноваційних технологій у професійній діяльності за спеціалізацією «Будівництво та зварювання» на засадах аналізу низки базових понять, пов'язаних з інноваційністю. Із-поміж них виокремлюємо такі: *«інновація», «інноваційність», «інновації в освіті», «інноваційні освітні технології», «інноваційна освітня діяльність», «інноваційна особистість», «готовність до інноваційної освітньої діяльності», «інноваційна методична система».*

Студіювання наукової літератури (І. Андрощук, В. Биков, І. Дудник, С. Караман, С. Кобернік, В. Ковальчук, О. Кучерук, Є. Лодатко, І. Малафіїк, Н. Морзе, І. Осадченко, А. Попович, В. Ягупов, С. Яшанов та ін.), енциклопедичних праць дало змогу сформулювати узагальнювально-універсальне потлумачення поняття *«система»* (від грец. *σύστημα* – у значенні «ставлю разом, розставляю, об'єдную»; утворено із префікса *συν-* «з-» і дієслова *ἵστημι* «ставлю, стояти, стати» [5]) – порядок, послідовність, планомірність, розташування, структурування, класифікування певної кінцевої сукупності, множинності яких-небудь елементів, одиниць, явищ, процесів, частин, компонентів, складників, конструктів, об'єднаних за спільними семами, ознаками, призначенням, характеристиками, властивостями, підходами, принципами, способами, методологіями, технологіями тощо, у цілісну закономірно функціональну й дієву сукупність, що сприяє виникненню, породженню, проявам, розвитку, реалізації нових, якісно складніших інтегрованих ознак, властивостей, результатів. Означена нами вище низка базових термінів – складників методичної системи формування готовності майбутніх бакалаврів-педагогів до використання інноваційних технологій у професійній діяльності – згідно із законами відношення лексичних одиниць утворює лексико-семантичне поле, а саме: власну систему відносно автономної сукупності слів, словесних комплексів, об'єднаних семантичними зв'язками, взаємозалежностями через спільне ядро, гіперсему. У виокремленому лексико-семантичному полі слів, словесних конструктів гіперсемою є слово *«інновація»,* аналіз якого дасть змогу не зупинятися в цій публікації на гіпосемах – складниках лексико-семантичного поля-системи.

Установлено, що поняття *«інновація»* є багатозначним, оскільки охоплює всі сфери діяльності людства. Сьогодні семантика цього слова характеризується на засадах діяльнісно-антропоцентричного підходу, який скеровує дослідників простежувати зв'язок лексеми «інновація» з культурним та історичним тлом етносу, його духовністю, ментальністю, соціальним, економічним розвитком, спонукає науковців опиратися на інтерпретативну методологію, що дає змогу різносторонньо й різновплинно аналізувати сутність поняття, а відтак означити його як еволюційно змінний, динамічний, прогресивно інтелектуальний концепт.

Концептуальний підхід став основою потрактування змісту терміна «інновації» в педагогічному розвитку вищої освіти в наукових студіях В. Андрущенка, Д. Вербівського, О. Гончарової, Л. Горбунової, І. Дичківської, В. Желанової, М. Колутаєвої, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, М. Пантюка та ін.

Зосібна В. Андрущенко, деміургом інноваційного реформування освіти, основою якості життя суспільства і людини в ньому, засобом употужнення людського досвіду, народження і впровадження нових ідей, формування креативно налаштованих поколінь визначає розум, працю, «опріднену розумом», цінності. На переконання науковця, освіта майбутнього має стати «освітою нового, сучасного світогляду, нового знання і нової культури, а головне – вибудовуватися на аксіології безумовної самоцінності людини та її життя, безпекового і перспективного майбутнього» [6, с. 11, 301, 389].

В. Кремень перевпевнює, що узагальнено під інноваціями варто розуміти ідеї, пропозиції, нові технічні знання, наукові розробки, технології, нові об'єкти матеріального та духовного буття, результати досягнень, які шляхом упровадження можуть бути і стають основою створення нових стратегій розвитку суспільства в різних напрямах його функціонування. Водночас автор зосереджує увагу на освітній та науковій інноваціях як «здобутті знання, якого не було раніше» і яке стає основою стратегії інноваційного розвитку та вимагає розгорнутих інноваційних систем освіти, де створюються сприятливі умови для навчання людей упродовж життя, для розвитку їхніх здібностей, умінь адаптуватися до змінюваних вимог часу [7, с. 4–5].

Н. Ничкало інновації потрактовує як поліаспектний процес, системними складниками якого є ідеї та практична їх реалізація. Дослідниця слушно акцентує увагу на тому, що в освіті, і професійній зокрема, першорядним завданням експериментальної педагогіки й психології має бути наукове обґрунтування практичного впровадження інновацій, невід'ємним осердям яких є ідея індивідуальних цінностей особистості, усіх суб'єктів освітнього процесу [8, с. 92–98].

Д. Вербівський інновацію визначає «як багатовимірне явище – процес, систему, діяльність, технологію й результат» [9, с. 468].

Переконуємося, що науковці глобально висвітлюють розвиток педагогічної освіти й науки, де відбувається формування особистості, перегляд цінностей, трансформація потреб, де передусім мають «узагальнюватися та об'єднуватися «розсіяні» знання про людину, досягнуті різними науками, і система

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

освіти отримає необхідні орієнтири для створення відповідних до часу методик навчання, викладання та виховання» [10, с. 3–4].

Отже, мовиться про два важливі аспекти розвитку особистості, майбутнього фахівця педагогічної галузі, який прагне до оновлення як у процесі навчального фахового становлення, так і протягом професійної діяльності:

1) формування системи інноваційного освітнього середовища, у центрі якого – інноваційна людина;

2) формування в інноваційному навчальному та професійному середовищі людини, яка мислить по-новому адекватно, нелінійно, яка здатна досліджувати, відкривати, швидко орієнтуватися в складній комунікації та технологіях, проєктувати власну затребуваність на ринку праці, у професійній діяльності; формувати інструментарій, що дає змогу реалізувати власне «Я», зорієнтувати на усвідомлення можливих постійних змін, на готовність до впровадження інновацій у власне життя, у систему професійної діяльності.

В окреслених теоретичних положеннях до пояснення терміна «інновації» в освітній педагогічній сфері чітко прозирає думка про те, що метою інновацій є не науково-технічний прогрес, а роль і місце особистості, рівень її інноваційної компетентності в цьому прогресивному процесі, внутрішнє налаштування на розуміння значущості інновацій у навчанні та викладанні, у досягненні результатів, у професійному успіхові та забезпеченні життєвих потреб. З огляду на це погоджуємося з думкою О. Гончарової, Г. Тараненко: «інновація як результат оновлення теорії і практики, є продуктом інноваційної діяльності (процесу створення нового), який спрямовано на досягнення поставленої мети» [11, с. 165] через усвідомлене розкриття сутності й стремлінь особистості, яка є ініціативною, мислить креативно, прагне до змін, пошуку комунікацій, форм, шляхів, засобів, технологій працювати по-творчому інноваційно й результативно.

Гіперонімічне (семантично узагальнювальне) потрактування терміна «інновації» крізь призму педагогічної сфери спонукає до аналізу та уточнення сутності лексичного конструкта педагогічної категорії «методична система», значення якого давно є об’єктом дослідження багатьох учених, при цьому детермінантом, що уточнює зміст цього терміна, є віддієслівний іменник «навчання» («методична система навчання»). Означення цієї дефініції нині здійснюється на засадах системного підходу, «<…> завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об’єктів як систем <…>. У педагогіці системний підхід спрямовано на розкриття цілісності педагогічних об’єктів, виявлення в них різноманітних типів зв’язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» [12, с. 305]. Відтак домінантами у визначенні поняття «методична система навчання» є низка системно взаємопов’язаних слів-когнітивів: «компоненти» ↔ «зв’язок» ↔ «єдність» ↔ «ціле» ↔ «структура» ↔ «дієвість» ↔ «результат».

Аналіз психолого-педагогічних, дидактичних, методичних наукових джерел (А. Алексюк, П. Бідюк, В. Бондар, Д. Вербівський, О. Гожий, С. Гончаренко, Н. Грицай, І. Дичківська, І. Коваленко, І. Осадченко, І. Пінчук, А. Стрюк, Л. Хоружа, М. Цуркан, Т. Янченко, С. Яшанов та ін.) засвідчує, що «методична система навчання» зазвичай є своєрідним включенням у більш ширші системи, як-от: *«соціально-культурна система»* (формує запит) ↔ *«система освіти»* (сукупність структурних установ, спрямованих на задоволення запитів) ↔ «*педагогічна система*» (адаптований до вимог часу досвід управління освітнім процесом), *«дидактична система»* (упорядкована й цілісна структура як сукупність взаємопов’язаних компонентів (мета, підходи, методи, технології, прийоми, форми, засоби), спрямована на досягнення цілей навчання і викладання) ↔ *«методична система»* (складна, компонентно (підходи, цілі, завдання, принципи, методи, технології, засоби, форми навчання і викладання) і функціонально (взаємозв’язки між компонентами) структурована система, зорієнтована на досягнення професійних компетентностей, підвищення якості освіти). Утім, результати аналітико-дослідницької роботи щодо студіювання науковцями терміна «методична система» дають змогу простежити такі два підходи до її визначення:

1) одновекторний: «методична система» характеризується як система опанування певної дисципліни (приміром, методична система навчання основ архітектурної графіки тощо), освітнього компонента (методична система організації та проведення технологічної практики);

2) багатовекторний: «методична система» потрактовується як загальна спрямованість навчання та викладання (традиційна / академічна система навчання; пошуково-дослідницька методична система навчання; продуктивна (критеріально-орієнтована) система навчання; система проєктного навчання; система контекстного навчання; імітаційна (моделювальна) система навчання; інформаційна система навчання; інформаційно-комунікаційна система навчання; змішана система навчання; компетентнісно зорієнтована система навчання тощо).

Об’єднувальною основою означених поглядів є вимоги до «методичної системи навчання», які, на нашу думку, досить ґрунтовно виписала Н. Морзе, а саме: 1) цілісність – залежність кожного елемента системи від його місця і функцій у системі; 2) структурність – функціонування системи зумовлене не стільки особливостями її окремих елементів, скільки властивостями її структури; 3) взаємозалежність системи й середовища – система формується та демонструє свої властивості в процесі взаємовпливів із середовищем;

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

4) ієрархічність – кожний елемент системи <…> можна розглядати як систему, а система, яку досліджують у цьому випадку, сама є елементом більш широкої системи [13].

Установлено, що «методична система» з окресленими вище підходами та вимогами до її створення детермінується також іменником «формування», сутність якого потлумачується через дію за значенням (формувати, формуватися): «давати існування чому-небудь; створювати, надаючи якоїсь структури, організації, форми; організовувати, створювати що-небудь з певної кількості учасників; починати існувати, утворюватися, набуваючи якось структури, організації, форми; утворюватися, складатися в результаті тривалих складних процесів, <…> суспільного розвитку, соціальних змін тощо» [14, с. 623–625]. З огляду на це «методична система навчання» потребує відповідного формування (як і будь-які інші системи, складниками яких вона є), але такого, що передусім видиктовується суспільним розвитком, соціальними змінами, суспільною системою, і, на нашу думку, урегульовується принципом інноваційного розвитку та вдосконалення.

Коли мовиться про створення методичної системи формування готовності до інноваційної професійної діяльності в педагогічній сфері, тим паче за спеціалізацією «Будівництво та зварювання», варто враховувати слушну думку І. Осадченко, яка є актуальною і досі: «<…> як свідчать історичні факти, дидактична система, порівняно із суспільною системою, – відносно стабільне явище, що виявляється у непропорційності змін історико-політичних формацій до поширення педагогічних новацій, ґрунтуючись на довготривалості традиційних методологічних підходів, дотриманні порівняно стабільних принципів, форм, методів та засобів навчання. Насамперед, такі освітні процеси виявляються не в колі теоретиків, а в колі педагогів-практиків, перебудувати відлагоджену дидактичну систему яких фактично неможливо: *кожна педагогічна новинка гальмується через практичний педагогічний опір* (курсив наш – Р. К.), бо її прийняття та ухвала спричинять масштабну зміну щоденного діяльнісного устрою педагога від кардинальної зміни організації навчального процесу до, відповідно, його підготовки» [15, с. 219]. Отже, «методична система» як своєрідна процесуальна модель здобуття вищої освіти має формувати готовність майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності, яка потім «не гальмуватиметься практичним педагогічним опором», а навпаки – практичний досвід із завчасно передбаченими й усвідомленими «колом педагогів-практиків» змінами стане поштовхом і адаптором до швидкісних трансформацій, до роботи в умовах, які «характеризуються комплексністю та невизначеністю» [16].

У межах нашого дослідження «методичну систему формування готовності майбутніх бакалаврів професійної освіти (спеціалізація «Будівництво та зварювання») до впровадження інноваційних технологій у професійній діяльності» визначаємо як складну, цілісну, ієрархічно вибудувану, динамічну, цілевизначену структуру, складниками якої є взаємопов'язані, взаємозалежні, взаємозумовлені компоненти (суб'єкти освітнього процесу, цілі навчання, зміст предметної області, підходи, принципи, методи, прийоми, методики та технології, інструменти та обладнання, форми, засоби навчання) та функціональні зв'язки між компонентами, результати навчання (критерії, показники, рівні), що ефективно інтегрується в загальний освітній процес професійної підготовки фахівців.

Методична система спрямована на реалізацію структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів-педагогів професійної освіти до використання інноваційних технологій, що включає основні компоненти формування готовності до означеної діяльності, критерії та показники, а саме:

1) *мотиваційно-ціннісний компонент; критерій*: мотиваційний (мотиви, цінності, орієнтації); *показники* (суспільні мотиви та потреби; упевненість у собі, визначеність із безумовним поведінковим пріоритетом в опануванні інноваційних технологій; усвідомлене ціннісне ставлення до інноваційної діяльності і культури; повнота реалізації власних сил і здібностей, розуміння ролі внутрішньої мотивації до опанування новацій; сподівання на успіх, спроможність планувати власні професійні дії, аналізувати результативність їх, не залежати від зовнішнього контролю, негативних мотивів під час виконання професійних інноваційних функцій);

2) інноваційно-когнітивний компонент; критерій: знаннєвий (пізнавальний); *показники* (усвідомлені пізнавальні процеси засвоєння загальної, спеціальної інформації, знання методологічні, концептуальні, інноваційні (такі, що є ефективними й застосовуються у фаховій підготовці бакалаврів професійної освіти (спеціалізації «Будівництво та зварювання») та здобувачів спеціальності 192 Будівництво та цивільна інженерія), знання міждисциплінарні, міжгалузеві, емпіричні);

3) *діяльнісно-творчий* компонент; *критерій*: діяльнісний (операційно-технологічний); *показники* (уміння та навички з професійної освітньої дидактики, володіння способами, методами, прийомами використання освітніх інновацій; цифровими, інформаційно-технологічними уміннями й навичками послуговуватися інноваціями та продукувати їх; уміння створити ефективне інноваційно-освітнє середовище; методична готовність до освітніх інноваційних трансформацій, до міждисциплінарної, внутрішньої та зовнішньої взаємодії);

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

4) *рефлексивно-особистісний компонент; критерій:* особистісний (праксеологічний); *показники* (рівень усвідомлення власних професійних потреб, прагнень, інтересів, здатність до самоорганізації, самонавчання, самооцінювання результатів діяльності, ступінь відповідальності та автономії, здатність рефлексувати, стремління до інноваційної культури).

Таким чином, готовність майбутніх бакалаврів-педагогів до використання інноваційних технологій у процесі професійної діяльності пояснюємо як інтегративну здатність і обґрунтовану спроможність особистості виконувати функціональні трудові обов'язки на основі усвідомлено сформованих мотивів, ціннісних орієнтацій, культури спілкування, здобутих ґрунтовних теоретичних знань, практичних умінь, навичок, здатностей до професійної самооцінки, самоосвіти, інноваційної мобільності, творчості, рефлексування. Загалом сутність готовності як інтегративно особливого стану особистості майбутнього бакалавра-педагога базується на *психологічному* (рівень сформованості мотивації, усвідомленої внутрішньої спонуки й установки до впровадження інноваційних технологій), *змістовому* (рівень когнітивної готовності, опанування знань базових освітніх компонентів загального та фахового циклу, інновацій у будівництві та зварюванні, засвідчення результатів навчання), *прагматичному* (рівень сформованості умінь, навичок інших практичних здатностей ефективно застосовувати інноваційні технології, творчо проєктувати та впроваджувати інновації у професійну діяльність) аспектах.

Дієвість методичної системи формування готовності майбутніх бакалаврів-педагогів до використання інноваційних технологій у процесі професійної діяльності також ґрунтується на виявлених та обґрунтованих організаційно-педагогічних умовах:

1) *інноваційний потенціал ЗВО та формування інноваційного освітнього середовища*;

2) *інтерактивне навчання з використанням цифрових технологій та співпраці всіх учасників освітнього процесу*;

3) *спрямованість освітніх компонентів загального та спеціального циклу на формування готовності до впровадження інноваційних технологій;*

4) *формування інноваційної культури майбутніх педагогів професійного навчання (спеціалізація «Будівництво та зварювання»).*

Інтеграція методичної системи в освітній трансферентний процес фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання ґрунтується на двох значущих підходах: *організаційно-суб'єктному* (скоординована реалізація педагогічних умов у тісній взаємодії ЗВО, викладачів, здобувачів освіти, стейкхолдерів) та *контентному* (розроблення вебсайту «Інноваційні технології в системі професійної підготовки бакалаврів за спеціалізацією «Будівництво та зварювання» (https://sites.google.com/view/innovbuildweld) як ефективного засобу інноваційного супроводу та розширення змісту освітнього процесу). Контент сайту спрямовано на осмислення ключових понять і тенденцій розвитку освітніх, будівельних і зварювальних інновацій на засадах міждисциплінарних та міжгалузевих зв'язків; ознайомлення з передовими технологіями (цифровими платформами, 3D-моделюванням, VR/AR, BIM, симуляторами, автоматизованими системами контролю тощо); глибоке усвідомлення майбутніми бакалаврами педагогічних аспектів інновацій (бінарні лекції, проєктна робота, стажування на підприємствах, кар'єрне консультування, робототехнічна гейміфікація, персоналізоване навчання, проблемне навчання тощо) як основи їхньої успішної професійної діяльності в постійно змінюваних умовах. Окрім цього, важливим компонентом сайту вважаємо діагностичний інструментарій як сукупність взаємопов'язаних методик, складниками яких є:

1) тексти-опитувальники (спонукають до аналітичного прочитання та вибору однієї правильної відповіді);

2) тексти з низкою тверджень, які варто обмірковано прочитати та погодити («Так») або заперечити («Ні»);

3) завдання на ранжування життєвих цінностей за ступенем значущості;

4) тести на визначення лише однієї правильної відповіді;

5) різнорівневі аналітико-практичні завдання щодо послуговування інноваційними технологіями в освітній педагогічній діяльності, у галузі будівництва та зварювання;

6) творчі контрольні роботи різних рівнів складності.

Переконані, що усвідомлена робота з методиками – це діагностична площина дослідження майбутніми бакалаврами-педагогами професійного навчання власного рівня сформованості готовності до впровадження освітніх інновацій, інновацій у сфері будівництва та зварювання в майбутній професійній діяльності; упевненого переконання в тому, що спеціальність (спеціалізація), яку вони опановують, справді є надважливою для професійного успіху, становлення професійної освіти, для повоєнної відбудови й сталого розвитку України.

Глибоко систематизована й поетапно окреслена методична система формування інноваційно-технологічної освітньої компетентності майбутніх бакалаврів професійної освіти (спеціалізація «Будівництво

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

та зварювання») має практичне значення, оскільки її запровадження дасть змогу не лише розширити зміст циклу загальної та фахової підготовки, простежити якісні зміни в результатах навчання, а й скоригувати освітньо-галузевий потенціал спеціальностей 015 / A5 Професійна освіта та 192 / G19 Будівництво та цивільна інженерія.

Висновки. Отже, функціонування методичної системи формування готовності майбутніх бакалаврів професійної освіти (спеціалізація «Будівництво та зварювання») до використання інноваційних технологій під час реальної педагогічної діяльності має ґрунтуватися на: 1) потребах і запитах інноваційного суспільства; 2) системі освітніх установ, зорієнтованих на інновації; 3) домінувальних підходах у формуванні готовності до професійної діяльності, та інноваційної передусім (антропоцентричному, компетентнісному, системному, інноваційному); 4) теоретичних основах моделювання освітнього процесу, що дає змогу шляхом «формалізації (схематизації і спрощення) педагогічного явища (об'єкта, процесу) реально досліджувати його значущі характеристики, відстежувати ті, що підлягають вивченню, оцінюванню й управлінському впливу» [17]; 5) мотиваційному, теоретичному та прикладному підґрунті професійної освіти (цілі, потреби, мотиви, орієнтації, проєктування, планування, реалізація освітнього процесу, постійний його організаційний та контентний супровід як оновленої системи, складниками якої є інноваційні технології навчання і викладання, педагогічні ситуації, педагогічне практикування, зовнішня педагогічна взаємодія; оцінювання, контроль та аналіз рівня сформованості результатів навчання і викладання, якості освіти, готовності до професійної діяльності, взаємодії, рефлексії); 6) цілеспрямованому проєктуванні спонукального і водночас супроводжувально-мотиваційного та дієвого педагогічного впливу на управління освітнім процесом, зорієнтованим на розвиток здатностей здобувачів вищої освіти до ефективного впровадження інноваційних технологій.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні досвіду Європейських стратегій і тактик послуговування в процесі підготовки здобувачів вищої освіти, майбутніх педагогів професійного навчання, інструментами ШІ, практичними сценаріями роботи з ШІ на засадах інституційних політик та академічної доброчесності.

Список використаної літератури

1. Кремень В. Г, Луговий В. І., Саух П. Ю. Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку. *Вісник НАПН України.* 2020. 2(2). С. 1–5. URL: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3 (дата звернення: 18.01.2026).
2. Про схвалення Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#Text (дата звернення: 18.01.2026).
3. Етимологічний словник української мови: в 7 т. / за заг. ред. О. С. Мельничука. НАН України. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ : Наукова думка, 2003. Т. 4. 657 с.
4. Dunkel George E. Lexikon der indogermanischen Partikeln und Pronominalstämme. Band 2: Lexikon. Heidelberg : Universitätsverlag WINTER, 2014. 861 p. URL: https://archive.org/details/LIPP_2014/page/800/mode/2up (дата звернення: 18.01.2026).
5. Українські словники. Етимологія. URL: https://goroh.pp.ua/%D0%95%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F/system (дата звернення: 20.01.2026).
6. Андрущенко В. П. Просвітницька одіссея розуму. Київ : Знання України. 2025. 524 с.
7. Кремень В. Освіта і наука: інноваційний аспект. *Професійна педагогіка. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. 2011. № 1. С. 4–7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2011_1_3 (дата звернення: 20.01.2026).
8. Ничкало Н. Г. Інновації у розвитку професійної освіти в умовах ринку праці: досвід, суперечності, перспективи. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711104/1/25.pdf (дата звернення: 20.01.2026).
9. Кремень В. Г. Інноваційна людина і сучасна освіта. *Педагогічні науки. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* 2013. Вип. 110. С. 3–5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP (дата звернення: 20.01.2026).
10. Вербівський Д. С. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів інформатики до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2025. 701 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/45676/1/dys-Verbivskyi-D.pdf (дата звернення: 23.01.2026).
11. Гончарова О., Тараненко Г. Інноваційна діяльність особистості як важлива умова гармонізації культурноосвітнього простору: філософсько-освітній аспект. *Філософські обрії.* 2016. № 35. С. 162–173.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
13. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 39 с.
14. Словник української мови : Академічний тлумачний словник (1970–1980): в 11 т. / редкол. І. К. Білодід (голова), А. А. Бурячок та ін. Київ : Наукова думка, 1979. Т. 10. 659 с.
15. Осадченко І. Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини.* 2010. Ч. 1. С. 217–226.
16. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 № 1460. URL:

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf (дата звернення: 02.02.2026).

17. Лодатко Є. Моделювання в педагогіці: точки відліку. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ (дата звернення: 02.02.2026).

METHODOLOGICAL SYSTEM FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE BACHELOR TEACHERS (SPECIALIZATION «CONSTRUCTION AND WELDING») TO USE INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL PRACTICE

Kuznetsov Roman
Post-graduate student of department of professional education and technology of agricultural production
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The relevance of the publication is due to the transformation processes and technological challenges of the development of national society, its aspiration for sustainable development on the basis of the development and integration of innovations in all spheres of life. Education and science become the foundation that unites the theory and practice of innovations. Innovation in the organization of the educational process in combination with innovations that are observed in the construction industry is the basis for the formation of professional competencies of applicants for higher vocational education in the specialization «Construction and Welding». Currently, the methodological system for training future bachelors of professional education in the specialization «Construction and Welding» reflects significant contradictions between the demand of society for innovative teachers and their insufficient readiness to introduce innovative technologies into the educational environment.*

Purpose. *To characterize the essence of a comprehensive methodology that would ensure targeted and effective implementation of innovative technologies in the learning environment by future bachelors of professional education specializing in «Construction and Welding».*

Methods. *The publication is based on the methods of analysis of regulatory documents and scientific literary sources; comparison and generalization to clarify the basic concepts of the study; systemic, component, transformational analysis, classification, structuring to model the content of the methodological system for forming the readiness of future bachelors of professional education to apply innovative technologies in the educational environment; pedagogical experiment to test the effectiveness of the designed methodological system.*

Results. *The results of the study confirm the functional effectiveness and practical significance of the methodological system for forming the readiness of future bachelors of professional education (specialization «Construction and Welding») to implement innovative technologies in professional practice, the essence of which is explained as a complex, holistic, hierarchically structured, dynamic, purposeful structure, the components of which are interconnected, interdependent, mutually conditioned components (subjects of the educational process, learning objectives, content of the subject area, approaches, principles, methods, techniques, methodologies and technologies, tools and equipment, forms, teaching aids) and functional relationships between components, learning outcomes (criteria, indicators, levels), which is effectively integrated into the general educational process of professional training of specialists.*

Originality. *The originality of the study lies in the substantiation, development and integration into the educational process of a comprehensive methodology that ensures targeted and effective implementation of innovative technologies into the educational environment by future bachelors of professional education specializing in «Construction and Welding».*

Conclusion. *It is substantiated that the effective functioning of the methodological system for forming the readiness of future bachelors of professional education (specialization «Construction and Welding») to use innovative technologies during real pedagogical activity should be based on the needs and demands of an innovative society; a system of higher educational institutions oriented towards innovation; modeling, experimental testing and implementation of pedagogical conditions. It has been proven that a deeply systematized and step-by-step outlined methodological system-model for the formation of innovative and technological educational competence of future bachelors of professional education (specialization «Construction and Welding») has significant practical significance, since its implementation will allow not only to expand the content of the cycle of general and professional training, to trace qualitative changes in learning outcomes, but also to adjust the educational and industry potential of the specialties 015 / A5 Professional Education and 192 / G19 Construction and Civil Engineering.*

Keywords: *innovations, innovative technologies, system, systemic approach, methodological system, methodological system of training, methodological system of readiness formation, bachelors of professional education.*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

References

1. Kremen, V. H, Luhovyi V. I, Saukh P. (2020). Osvita i nauka – osnova innovatsiinoho liudskoho rozvytku [Education and science – the basis of innovative human development]. *Visnyk NAPN Ukrainy.* 2(2). 1–5. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3 [in Ukrainian].

2. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku sfery innovatsiinoi diialnosti na period do 2030 roku [On approval of the Strategy for the development of the sphere of innovative activity for the period until 2030]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#Text [in Ukrainian].

3. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy [Etymological dictionary of the Ukrainian language]: v 7 t. Vol. 4. /za zah. red. O. S. Melnychuka. (2003). NAN Ukrainy. In-t movoznavstva im. O. O. Potebni. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

4. Dunkel George, E. (2014). Lexikon der indogermanischen Partikeln und Pronominalstämme. Band 2: Lexikon. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER. 861p. https://archive.org/details/LIPP_2014/page/800/mode/2up [in German].

5. Ukrainski slovnyky. Etymolohiia [Ukrainian dictionaries. Etymology]. https://goroh.pp.ua/%D0%95%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F/system [in Ukrainian].

6. Andrushchenko, V. P. (2025). Prosvitnytska odiseia rozumu [Educational Odyssey of the Mind]. Kyiv : Znannia Ukrainy. [in Ukrainian].

7. Kremen, V. (2011). Osvita i nauka: innovatsiinyi aspekt [Education and science: an innovative aspect. Professional pedagogy]. *Profesiina pedahohika. Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy.* 1. 4–7. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2011_1_3 [in Ukrainian].

8. Nychkalo, N. H. Innovatsii u rozvytku profesiinoi osvity v umovakh rynku pratsi: dosvid, superechnosti, perspektyvy [Innovations in the development of vocational education in labor market conditions: experience, contradictions, prospects]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711104/1/25.pdf [in Ukrainian].

9. Kremen, V. H. (2013). Innovatsiina liudyna i suchasna osvita [Innovative person and modern education]. *Pedahohichni nauky. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu.* Issue 110. 3–5. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP [in Ukrainian].

10. Verbivskyi, D. S. (2025).Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv informatyky do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Theoretical and methodological principles of training future teachers of computer science to use innovative technologies in professional activities]. (PhD dissertation). Zhytomyr. https://eprints.zu.edu.ua/45676/1/dys-Verbivskyi-D.pdf [in Ukrainian].

11. Honcharova, O., Taranenko H. (2016). Innovatsiina diialnist osobystosti iak vazhlyva umova harmonizatsii kulturnoosvitnoho prostoru: filosofsko-osvitnii aspekt [Innovative activity of the individual as an important condition for harmonizing the cultural and educational space: a philosophical and educational aspect]. *Filosofski obrii.* 35. 162–173 [in Ukrainian].

12. Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid. [in Ukrainian].

13. Morze, N. V. (2003). Systema metodychnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv informatyky v pedahohichnykh universytetakh [System of Methodical Training of Future Teachers of Informatics in Pedagogical Universities]. (Extended abstract of Doctor`s thesis). Kyiv. [in Ukrainian].

14. Slovnyk ukrainskoi movy : Akademichnyi tlumachnyi slovnyk [Dictionary of the Ukrainian Language: Academic Explanatory Dictionary] (1970–1980) v 11 T. / redkol. I. K. Bilodid (holova), A. A. Buriachok ta in. (1979). Kyiv : Naukova dumka, Vol. 10. [in Ukrainian].

15. Osadchenko, I. (2010). Terminolohichnyi analiz dydaktychnykh katehorii: «systema», «vyd», «typ», «model», «tekhnolohiia» [Terminological analysis of didactic categories: «system», «species», «type», «model», «technology»]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. P. Tychyny.* Part 1. 217–226. [in Ukrainian].

16. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 015 Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy) dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [On approval of the standard of higher education in the specialty 015 Professional education (by specialization) for the first (bachelor's) level of higher education]. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf [in Ukrainian].

17. Lodatko, Y. Modeliuvannia v pedahohitsi: tochky vidliku [Modeling in pedagogy: starting points]. http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ [in Ukrainian].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 26.02.2026 р.
Прийнято редакцією 26.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 378.147:159.947.5
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-181-190

ВПЛИВ СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ НА МОТИВАЦІЮ УЧІННЯ І РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Шевченко Тетяна Олександрівна
магістрантка ОНП «Педагогіка вищої школи»
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
e-mail: sheva.tanya2315@gmail.com
ORCID ID: 0009-0006-7757-6878

У статті досліджено вплив стилю викладання на мотивацію учіння студентів у закладах вищої освіти. Проаналізовано особливості сприйняття здобувачами вищої освіти авторитарного, демократичного та ліберального стилів викладання, їх вплив на навчальну активність і результати навчання. Дослідження ґрунтується на результатах анкетування, педагогічного спостереження та аналізу власного досвіду навчання. В опитуванні взяли участь 50 студентів бакалаврату та магістратури факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Встановлено, що найбільш ефективними для підвищення мотивації є інтерактивні та змішані стилі викладання, які поєднують дискусії, практичні завдання та групову роботу. Виявлено проблеми, пов'язані з організацією освітнього процесу та недостатнім рівнем зворотної комунікації. Обґрунтовано доцільність гнучкого використання стилів викладання з урахуванням індивідуальних особливостей і навчальних потреб здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *стиль викладання, навчальна мотивація, освітній процес, результати навчання, інтерактивне навчання.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується динамічними соціально-економічними, політичними та культурними змінами, що істотно впливають на організацію та якість освітнього процесу в закладах вищої освіти [1]. Умови воєнного стану, цифровізація освіти, зростання інформаційного навантаження, зміни форм і методів навчання висувають нові вимоги до професійної діяльності викладачів та навчальної активності студентів. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема формування стійкої навчальної мотивації здобувачів вищої освіти та забезпечення високих результатів навчання [2].

Ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від стилю викладання, який використовує викладач у своїй професійній діяльності. Авторитарний, демократичний, ліберальний та змішані стилі по-різному впливають на пізнавальну активність студентів, їхню зацікавленість у навчанні, рівень самостійності, відповідальності та академічної успішності. Водночас у сучасній практиці вищої школи нерідко спостерігається домінування традиційних форм подання навчального матеріалу, обмеженість інтерактивної взаємодії та недостатній рівень зворотного зв'язку між викладачем і студентами, що негативно позначається на мотиваційній сфері здобувачів освіти [3].

Актуальність дослідження проблеми стилю викладання зумовлена також положеннями Закону України «Про вищу освіту» та Закону України «Про освіту», у яких наголошується на необхідності забезпечення якості освітнього процесу, розвитку студентоцентрованого навчання, формування ключових компетентностей і створення сприятливих умов для особистісного та професійного розвитку студентів. У межах європейського освітнього простору особлива увага приділяється підвищенню мотивації до навчання, розвитку автономності здобувачів освіти та впровадженню інноваційних педагогічних підходів [4].

Водночас у сучасних наукових дослідженнях недостатньо систематизовано емпіричні дані щодо впливу різних стилів викладання на навчальну мотивацію та результати навчання студентів у конкретних умовах українських закладів вищої освіти. Це зумовлює потребу в поглибленому аналізі зазначеної проблеми, узагальненні практичного досвіду та розробленні науково обґрунтованих рекомендацій для оптимізації педагогічної діяльності викладачів [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення продуктів навчальної діяльності здобувачів освіти є важливою складовою педагогічних досліджень, адже саме аналіз результатів навчальної діяльності – письмових робіт, проєктів, практичних завдань – дає змогу оцінити рівень сформованості компетентностей студентів. В українській педагогічній науці ця проблема розглядається в контексті оцінювання навчальних досягнень, контролю знань, формувального оцінювання та розвитку професійних умінь.

У працях С. Кузікової та С. Пухно (2024) підкреслюється, що ефективне оцінювання має спиратися не лише на тестові чи контрольні завдання, а й на аналіз самостійно створених студентами продуктів навчання. Авторки зазначають, що такі продукти відображають індивідуальний стиль мислення, креативність і рівень розуміння навчального матеріалу. Проте здебільшого оцінювання залишається формальним і не включає глибинного аналізу змісту студентських робіт, що знижує діагностичну цінність дослідження навчальної

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

діяльності.

О. Гацелюк (2023) у своїй роботі про мотивацію студентів закладів вищої освіти звертає увагу на взаємозв'язок між методами викладання і результативністю навчальної діяльності. Вона стверджує, що вивчення продуктів навчальної діяльності має спиратися на якісні методи, зокрема контент-аналіз студентських робіт, порівняльний аналіз індивідуальних результатів та їх динаміку протягом навчального курсу. Такий підхід дає змогу визначати не лише рівень засвоєння матеріалу, а й особистісні зміни студента – розвиток самостійності, аналітичного мислення та професійних умінь.

У дослідженні З. Ржевської-Штефан (2021) проаналізовано проблему мотивації студентів під час дистанційного навчання. Авторка вказує, що за відсутності безпосереднього контролю особливої ваги набуває саме якість навчальних продуктів: есе, аналітичних звітів, проєктних робіт. Їх зміст відображає глибину розуміння матеріалу та рівень сформованості внутрішньої мотивації. Методологічно вчена пропонує поєднувати кількісні показники (оцінки, відсоток виконання завдань) із якісним аналізом змісту робіт.

Значний внесок у розвиток методів дослідження навчальних продуктів зроблено в рамках формувального оцінювання. Н. Морзе і В. Вембер (2022) у своїй статті в журналі *«Інформаційні технології і засоби навчання»* зазначають, що формувальне оцінювання передбачає систематичне спостереження за прогресом студента через аналіз його навчальних продуктів – звітів, презентацій, проєктів, онлайн-робіт. Авторки підкреслюють, що саме продукти діяльності є головним джерелом інформації про те, як студент застосовує знання на практиці. Для дослідження цих продуктів вони рекомендують використовувати аналітичні рубрики (rubrics), що дають змогу об'єктивно порівнювати роботи за єдиними критеріями.

О. Овчарук (2021) у публікації «Оцінювання навчальних досягнень у Новій українській школі» також наголошує, що аналіз продуктів діяльності має бути не лише підсумковим, а й процесуальним, тобто відбуватися на різних етапах навчання. Такий підхід дає змогу простежити динаміку формування компетентностей і зробити дослідження більш достовірним. Авторка пропонує поєднувати кількісні методи (балове оцінювання) з якісними (описові характеристики, самоаналіз студентів).

Сучасні українські науковці розглядають аналіз продуктів навчальної діяльності як важливий інструмент компетентнісного підходу. К. Терещенко (2022) підкреслює, що результати студентських робіт є матеріальним відображенням рівня сформованості ключових і фахових компетентностей. Дослідниця пропонує оцінювати ці продукти за критеріями креативності, логічності, самостійності та комунікативної виразності.

У період після 2020 р. спостерігається активне впровадження цифрових засобів аналізу навчальних досягнень. У роботі П. Сікорського і Н. Красильнікова (2024) зазначено, що вивчення продуктів діяльності студентів в онлайн-середовищі потребує застосування електронних платформ – Google Classroom, Moodle, Mahara. Вони дають змогу збирати та систематизувати студентські продукти, а також використовувати автоматизований аналіз виконаних завдань.

Дослідники підкреслюють, що електронні продукти навчальної діяльності (презентації, відеозахисти, інтерактивні завдання) мають не лише навчальну, а й дослідницьку цінність, оскільки дають змогу відстежити індивідуальну динаміку розвитку студента та зміни в його підходах до навчання.

Формулювання мети статті. Визначити вплив стилю викладання на мотивацію учіння студентів та їхні результати навчання, виявити основні проблеми, що виникають у процесі навчання, і розробити рекомендації щодо оптимізації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Сучасна вища освіта не може ігнорувати роль мотивації в процесі навчання. Одним із ключових чинників, що визначає рівень академічної зацікавленості та ефективність засвоєння матеріалу студентами, є стиль викладання [5]. Вибір методики, спосіб подачі інформації, організація навчальних активностей та взаємодія викладача зі студентами суттєво впливають на навчальну мотивацію, концентрацію уваги та результативність навчання.

Вибір конкретного стилю визначається багатьма чинниками: складом групи, рівнем підготовки студентів, предметною специфікою та ресурсним забезпеченням [6].

Дослідження останніх років засвідчують, що застосування інтерактивних методів підвищує мотивацію студентів, сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних навичок та самостійності. Водночас традиційні методи, якщо вони використовуються одноманітно, можуть знижувати активність здобувачів освіти і впливати на результати навчання негативно [3].

Важливим аспектом є не лише ефективність методики, але й її адаптація до психологічних та мотиваційних характеристик студентів. Вплив стилю викладання на мотивацію учіння включає як когнітивні, так і емоційні чинники: від розуміння значущості навчального матеріалу до відчуття підтримки та заохочення з боку викладача [7].

Методологія дослідження включає комплексний підхід: поєднання анкетування студентів, спостереження за навчальним процесом та експертну оцінку викладачів. Це дає змогу отримати цілісне

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

уявлення про вплив стилю викладання на академічну мотивацію та результати навчання, а також розробити практичні рекомендації для оптимізації педагогічного процесу у вищій школі [8].

Основним інструментом збору даних у нашому дослідженні стало анкетування, проведене серед студентів факультету психології. Усього було опитано 50 респондентів, які надали відповіді на запитання, спрямовані на виявлення взаємозв'язку між стилем викладання та рівнем навчальної мотивації студентів.

Анкета охоплювала такі аспекти:

1. Переважний стиль викладання, який, на думку студентів, є найефективнішим (авторитарний, демократичний, ліберальний).
2. Вплив стилю викладання на мотивацію до навчання.
3. Методи викладання, що найбільше стимулюють інтерес та активність студентів (групові дискусії, практичні завдання, мультимедійні засоби, інтерактивні опитування, робота над проєктами).
4. Вплив стилю викладання на академічні результати.
5. Основні чинники, що знижують навчальну мотивацію (монотонність лекцій, відсутність практики, неясність матеріалу тощо).
6. Пропозиції студентів щодо вдосконалення стилю викладання та підвищення його ефективності.
7. Рік навчання, що дає змогу простежити можливі відмінності у сприйнятті стилів викладання між бакалаврами та магістрантами.

Методологія дослідження ґрунтувалася на принципах анонімності, добровільності та достовірності відповідей, що забезпечило відкритість респондентів і високу валідність отриманих даних. Для обробки результатів було використано методи кількісного аналізу (підрахунок частот, відсоткове співвідношення) та якісного інтерпретаційного аналізу, який дозволив визначити основні тенденції та закономірності у сприйнятті здобувачами освіти різних стилів викладання.

Отримані результати узагальнено в таблицях і графіках, що демонструють домінування демократичного стилю викладання як найбільш сприятливого для розвитку навчальної мотивації. Такий підхід дає змогу отримати цілісну картину взаємозв'язку між педагогічним стилем і мотиваційною активністю студентів, а також розробити практичні рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу в інституті.

Анкетуванням охоплено 50 студентів факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Основною метою опитування було вивчення того, як різні стилі викладання впливають на мотивацію та навчальні результати студентів, визначити ступінь задоволення організацією освітнього процесу, виявити існуючі проблеми, а також запропонувати можливі шляхи їх вирішення.

Опитування проводилося за спеціально розробленою анкетою, яка враховувала переваги та недоліки кожного стилю викладання. Блок запитань стосувався ключових аспектів навчального процесу: мотивації, рівня задоволеності студентів, методів викладання, успішність академічних результатів. Окремо увагу приділили пропозиціям респондентів з покращення стилю викладання.

Науково аналітичний огляд отриманих результатів включав оцінку ефективності стилів викладання, задоволеності студентів навчальним процесом, а також аналіз ідей респондентів для покращення якості освіти.

Перед переходом до змістових розділів дослідження доцільно розглянути загальну характеристику вибірки респондентів, що дає змогу точніше інтерпретувати результати опитування. Участь в анкетуванні взяли 50 здобувачів вищої освіти різних рівнів підготовки. Найчисленнішу групу склали студенти 1-го курсу бакалаврату – 78%, що вказує на переважання молодших курсів серед опитаних. Це може бути пов'язано з їх більшою зацікавленістю темою стилів викладання, оскільки саме на початкових етапах навчання складається перше враження про систему вищої освіти, методи викладання та формується навчальна мотивація.

Невелика кількість студентів 2-го курсу бакалаврату – 2%, 3-го курсу – 4% та 4-го курсу – 2% відображає зменшення активності участі старшокурсників в опитуваннях, що є типовим для подібних досліджень, коли навчальне навантаження та професійна орієнтація відволікають від участі в аналітичних заходах. Також до опитування долучилися магістранти, зокрема 10% 1-го курсу магістратури та 2% 2-го курсу магістратури. Їхня участь надзвичайно важлива, оскільки вони мають більший досвід взаємодії з викладачами, що дає змогу глибше оцінити ефективність різних стилів освітньої діяльності. У категорії «Інше» 1 респондентка вказала варіант «Завершила бакалаврат» (2%), що демонструє зацікавленість у темі навіть серед випускників, які вже мають сформовані враження про освітній процес.

Отже, більшість учасників опитування – це студенти початкового рівня вищої освіти, для яких адаптація до навчального середовища та взаємодія з викладачами мають вирішальне значення (рис. 1). Це створює підґрунтя для подальшого аналізу, спрямованого на з'ясування того, які стилі викладання, методи та підходи є найбільш ефективними для формування мотивації і високих результатів навчання серед сучасної студентської молоді.

У процесі аналізу отриманих результатів було визначено, що ефективність стилю викладання безпосередньо пов'язана з рівнем зацікавленості студентів, їхньою активністю на заняттях та готовністю до

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

самостійної роботи. Найвищі показники мотивації, задоволеності навчанням і засвоєння матеріалу спостерігалися серед студентів, які відзначали перевагу інтерактивних, комунікативних і змішаних методів викладання. Такі підходи поєднують елементи демократичного стилю, створюють атмосферу довіри та співпраці між викладачем і студентами, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу. На відміну від цього, авторитарний стиль, який характеризується жорстким контролем та мінімальною участю студентів у прийнятті рішень, здебільшого знижує рівень внутрішньої мотивації та ініціативності [2].

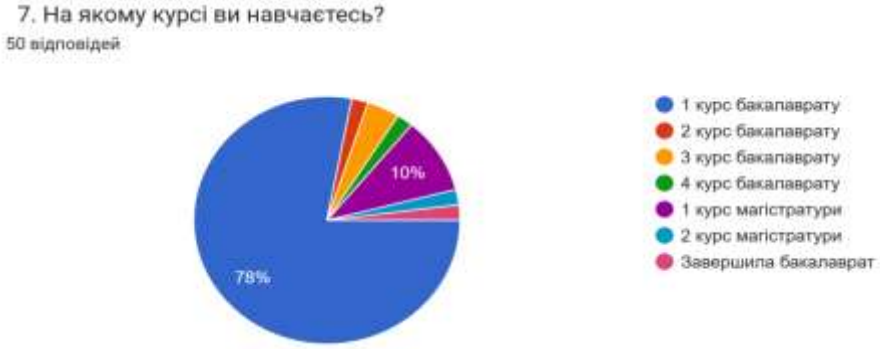

Рис. 1. Розподіл респондентів за рівнем освіти та курсом навчання

На підставі аналізу відповідей студентів (рис. 2) встановлено, що переважна більшість респондентів – 90% – уважають демократичний стиль викладання найбільш ефективним.

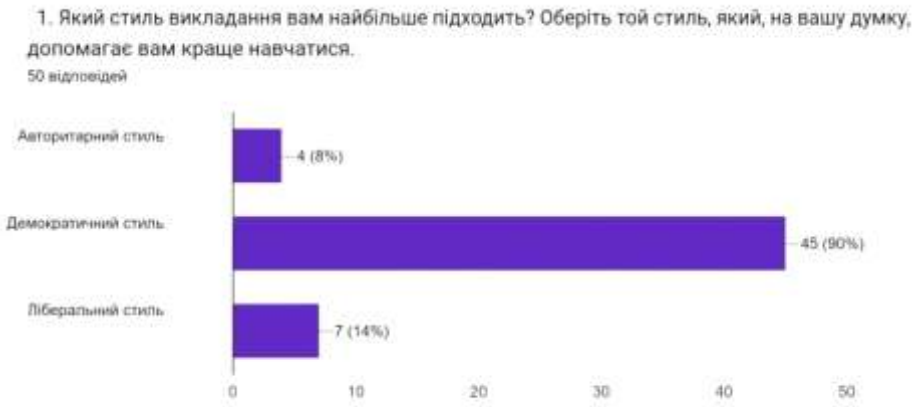

Рис. 2. Оцінка студентами стилю викладання

Такий результат вказує на те, що для сучасних студентів важливими є партнерські взаємини з викладачем, можливість висловлювати власну думку, брати участь у прийнятті навчальних рішень і відчувати підтримку з боку педагога. Демократичний стиль створює позитивну атмосферу в аудиторії, стимулює ініціативність, самостійність і підвищує внутрішню мотивацію до навчання [2]. Натомість ліберальний стиль викладання отримав підтримку лише 14% респондентів. Це можна пояснити тим, що надмірна свобода і відсутність достатнього контролю з боку викладача можуть спричинювати зниження дисципліни, втрату цілеспрямованості та зниження ефективності освітнього процесу.

Найменшу кількість голосів – 8% – набрав авторитарний стиль, який передбачає жорсткий контроль і одноосібне прийняття рішень педагогом. Такий підхід часто викликає напруження у студентів, обмежує їхню самостійність та знижує рівень зацікавленості в навчанні.

Отже, студенти віддають перевагу демократичному стилю викладання, який сприяє формуванню позитивного психологічного клімату та підвищенню навчальної мотивації. Перевага цього стилю також узгоджується з сучасними педагогічними тенденціями – особистісно зорієнтованим та гуманістичним підходами до взаємодії викладача і студента [8].

Аналіз результатів дослідження засвідчує, що стиль викладання має безпосередній вплив на ефективність навчальної діяльності студентів. Від способу подачі матеріалу, рівня емоційної залученості викладача та його комунікаційної гнучкості значною мірою залежить, наскільки активно здобувачі вищої освіти беруть участь в освітньому процесі, засвоюють інформацію та демонструють високі результати.

Найбільш продуктивними виявилися ті стилі, що передбачають взаємодію, діалог і підтримку інтересу до предмета через практичні приклади, обговорення, творчі завдання. Водночас надмірна формальність,

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

відсутність індивідуального підходу та низький рівень зворотного зв'язку знижують навчальну активність студентів і можуть спричиняти втрату внутрішньої мотивації.

Наступне питання анкети було спрямоване на з'ясування впливу стилю викладання на мотивацію до навчання. Результати опитування показали одностайну позицію студентів: усі 100% відповіли «Так» (рис. 3). Це підтверджує те, що стиль викладання безпосередньо впливає на рівень зацікавленості студентів у навчанні.

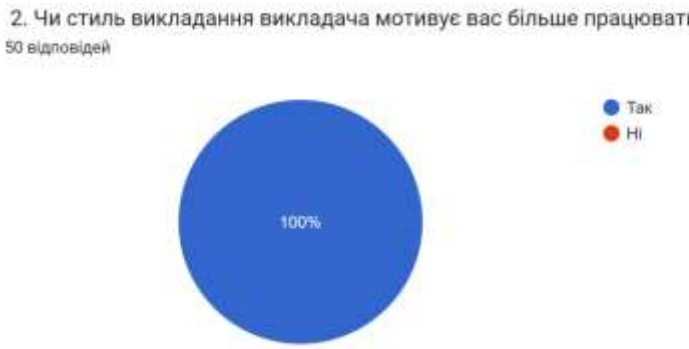

Рис. 3. Оцінка студентів впливу стилю викладання на мотивацію навчання

Такий результат підтверджує важливість педагогічного стилю як ключового чинника, що формує емоційний фон освітнього процесу, залученість студентів та їхню готовність до активної діяльності. Особливо це стосується демократичного стилю, який більшість респондентів визначили як найефективніший. Його перевага полягає в здатності поєднувати дисципліну з повагою до особистості студента, що водночас стимулює бажання досягати кращих результатів і брати відповідальність за власне навчання.

Отже, результати першого блоку опитування дають спонукають до висновку про те, що демократичний стиль викладання є найбільш сприятливим для підвищення мотивації та ефективності освітнього процесу. Він сприяє формуванню позитивного психологічного клімату, розвитку ініціативності, самоорганізації та взаємної поваги між студентами та викладачами [2].

Оцінювання впливу методів викладання на мотивацію здобувачів вищої освіти дало змогу з'ясувати, які саме підходи в навчанні сприяють підвищенню зацікавленості студентів та їхній активній участі в освітньому процесі. Аналіз результатів опитування (рис. 4) засвідчив, що найбільший вплив на мотивацію студентів мають інтерактивні опитування та квізи – цей варіант обрали 72% респондентів. Отже, студенти цінують активну участь в освітньому процесі, коли є змога не лише слухати викладача, а й перевіряти свої знання в цікавій, ігровій формі. Інтерактивні завдання підвищують уважність, концентрацію та зацікавленість, а також сприяють формуванню позитивного емоційного ставлення до навчання.

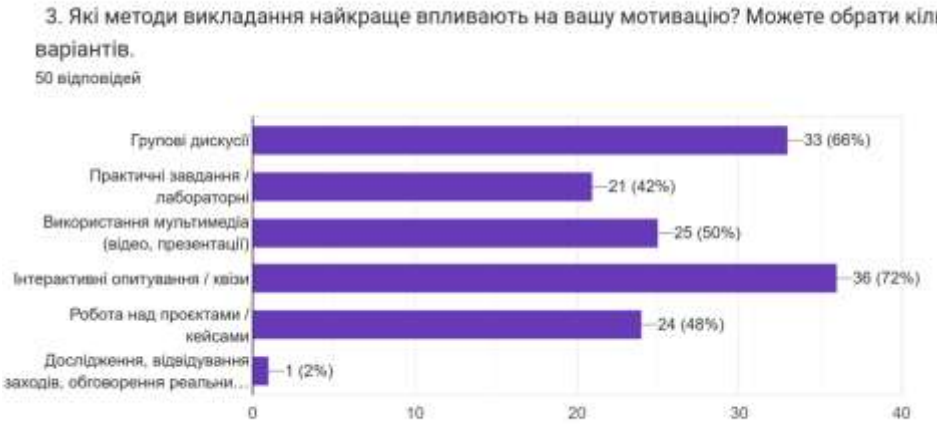

Рис. 4. Оцінка студентів ступеня впливу методів викладання на мотивацію навчання

Другим за популярністю методом стали групові дискусії, які підтримали 66% студентів. Це засвідчує важливість колективної взаємодії, обміну думками та можливості почути різні точки зору. У процесі дискусій студенти вчаться аргументувати власну позицію, розвивають критичне мислення та комунікативні навички, що підвищує їхню внутрішню мотивацію до пізнання. На третьому місці за рівнем впливу є використання мультимедійних засобів (відео, презентацій) – 50% респондентів. Отож візуальна подача матеріалу допомагає краще сприймати й запам'ятовувати інформацію, робить заняття більш динамічними й сучасними.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Використання цифрових технологій створює ефект «занурення» в тему та підсилює інтерес до навчального контенту.

Роботу над проєктами та кейсами підтримали 48% респондентів, що вказує на цінність практичного застосування знань. Такі завдання формують навички самостійного пошуку, планування та прийняття рішень, допомагаючи студентам бачити реальний результат своєї діяльності. Менш популярним виявився метод практичних завдань і лабораторних робіт – 42% студентів. Це можна пояснити тим, що не всі дисципліни передбачають лабораторний формат, або ж студенти сприймають його як рутинний, без достатнього творчого складника.

Найменше підтримки отримали дослідження, відвідування заходів і обговорення реальних кейсів – лише 2% студентів. Це може бути пов'язано з тим, що такі форми навчання вимагають більше часу, ресурсів і організаційних зусиль, тому їх застосування є менш частим в освітньому процесі.

Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що найбільше мотивують студентів ті методи, які забезпечують активну участь, взаємодію та різноманітність освітнього процесу. Поєднання інтерактивних технологій, дискусій і мультимедіа створює середовище співпраці, де студент почувається залученим і зацікавленим. Отже, ефективна педагогічна діяльність має базуватися на інтерактивності, практичності та партнерстві викладача і здобувачів.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що стиль викладання безпосередньо впливає на академічні досягнення студентів, зокрема на рівень успішності, здатність до самостійного мислення та якість засвоєння матеріалу (рис. 5). 58% респондентів зазначили, що стиль викладання значно покращує їхні результати. Це вказує на те, що більшість студентів чутливо реагують на педагогічну манеру, організацію занять, емоційний контакт та якість подачі матеріалу. Такий результат підтверджує, що ефективний стиль викладання сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку внутрішньої мотивації до навчання.

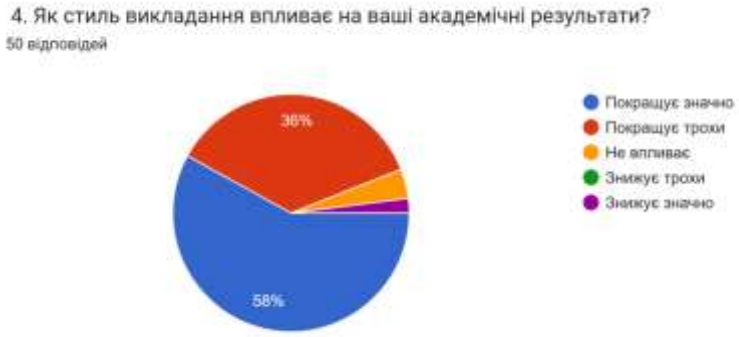

Рис. 5. Оцінка студентами впливу стилю викладання на результати навчання

36% опитаних відповіли, що стиль викладання покращує результати трохи. Це означає, що навіть за відсутності яскраво виражених інноваційних методів чи високого рівня емоційної взаємодії, грамотна структура занять, чіткість пояснення матеріалу та системність у викладанні позитивно впливають на успішність студентів. Лише 4% вважають, що стиль викладання не впливає на результати навчання. Така незначна частка респондентів може демонструвати індивідуальні особливості сприйняття або високу самостійність цих здобувачів у навчанні. Водночас лише 2% зазначили, що стиль викладання значно знижує результати. Це може бути пов'язано з невідповідністю між стилем викладача та типом сприйняття студента, або ж із суб'єктивним невдоволенням формою комунікації.

Отже, отримані дані підтверджують, що ефективний стиль викладання є одним із ключових чинників підвищення академічних результатів студентів. Мотивація студентів у процесі навчання значною мірою залежить не лише від індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а й від умов, у яких відбувається освітній процес. Важливу роль у цьому відіграють як стиль і методи викладання, так і загальна організація занять, рівень залученості студентів, емоційний клімат у групі та взаємодія з викладачем.

Водночас у навчальному середовищі можуть виникати певні перешкоди, що знижують рівень внутрішньої мотивації – від монотонності занять і нестачі практичних завдань до недостатнього зворотного зв'язку або неефективної комунікації. Виявлення цих чинників є важливим кроком для подальшого вдосконалення світнього процесу та формування позитивного ставлення студентів до навчання [2].

Аналіз результатів опитування засвідчує, що на мотивацію здобувачів вищої освіти суттєво впливають певні негативні чинники, пов'язані зі змістом, формою та стилем організації освітнього процесу (рис. 6).

Найбільш поширеною проблемою студенти назвали монотонність лекцій – 84% респондентів вказали, що саме одноманітність викладу матеріалу знижує їхнє бажання активно навчатися. Це констатує потребу в

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

більш динамічних, інтерактивних та візуально насичених формах подачі інформації, які б підтримували інтерес упродовж заняття.

Недостатнє пояснення матеріалу відзначили 54% опитаних. Отож частина здобувачів має труднощі в розумінні теми через брак детальних пояснень, прикладів або логічних зв'язків між теоретичними положеннями. Це також може бути наслідком надмірного використання презентацій без супровідних коментарів викладача.

Велика кількість домашніх завдань стала перешкодою для 46% студентів. Надмірне навантаження може викликати втому, зниження інтересу та відчуття перевантаженості, особливо якщо завдання не мають чіткої практичної цінності або не узгоджені з реальними можливостями студентів.

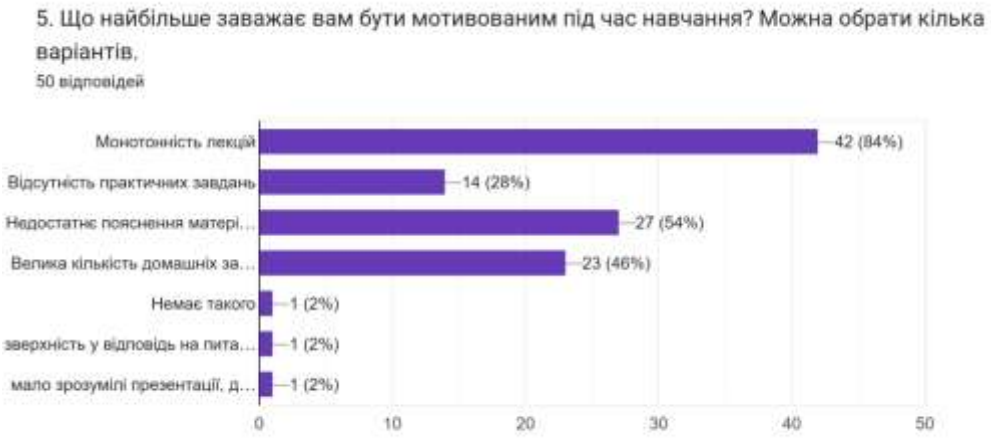

Рис. 6. Оцінка студентами чинників, які заважають бути вмотивованим під час навчання

Відсутність практичних завдань зазначили 28% респондентів, що підкреслює потребу в балансі між теоретичними знаннями та практичними навичками. Це також засвідчує запит студентів на компетентнісний підхід у навчанні, коли знання застосовуються в реальних або змодельованих ситуаціях.

У категорії «Інше» 2% студентів подали власні варіанти відповідей, серед яких: «Немає такого» – вказує на відсутність значущих перешкод у навчанні; «Зверхність у відповідь на питання від мене» – відображає проблему етичної взаємодії викладача та здобувача освіти; «Мало зрозумілі презентації, де немає чіткого пояснення, дуже «заковеркано" і багато про це говорять» – засвідчує труднощі, пов'язані з якістю візуальних матеріалів, їх зв'язком із поясненням викладача.

Отримані дані демонструють, що найсильніше на зниження мотивації впливають монотонність занять, неефективна комунікація та недостатня практична складова.

Удосконалення стилю викладання є важливою умовою підвищення якості освітнього процесу та рівня мотивації студентів [7]. Думка самих здобувачів освіти щодо можливих шляхів покращення навчання має особливу цінність, адже саме вони безпосередньо відчувають ефективність або недоліки педагогічних підходів. Пропозиції студентів зазвичай відображають потребу в більшій інтерактивності занять, практичній спрямованості матеріалу, використанні сучасних технологій та розвитку партнерських відносин між викладачем і студентами (рис. 7).

Результати опитування засвідчили, що більшість здобувачів вищої освіти мають чітке бачення шляхів удосконалення стилю викладання та активно пропонують свої ідеї для підвищення мотивації і якості освітнього процесу. Найпопулярніша пропозиція – використовувати більше практичних прикладів, яку підтримали 66% респондентів. Студенти прагнуть бачити безпосередній зв'язок між теорією та реальними ситуаціями, що підвищує усвідомлення користі знань і сприяє їх кращому засвоєнню.

Інтерактивніші заняття запропонували 60% опитаних, що підкреслює необхідність активного залучення студентів до навчального процесу через обговорення, групову роботу, рольові ігри, кейси або інтерактивні платформи. Така форма роботи сприяє розвитку критичного мислення, комунікаційних навичок і створює позитивну атмосферу на занятті.

Застосування сучасних технологій вважають важливим 40% респондентів. Ідеться про використання відеоматеріалів, віртуальних симуляцій, онлайн-дошок, навчальних платформ, що підвищує динаміку заняття та відповідає потребам цифрового покоління студентів.

У категорії «Інше» 2% студентів подали власні коментарі, що є змістовними пропозиціями: «Все чудово» – вказує на відсутність претензій до нинішньої організації навчання; «Більше групових дискусій» – підтверджує запит на діалогічні та колективні форми роботи; «Цікаві факти та теми, більш чіткі презентації» –

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

підкреслює важливість зрозумілості, візуальної привабливості та змістовної насиченості матеріалів. Загалом результати демонструють, що студенти прагнуть сучасного, інтерактивного, практично орієнтованого навчання, де викладач виступає не лише джерелом інформації, а й партнером у процесі пізнання.

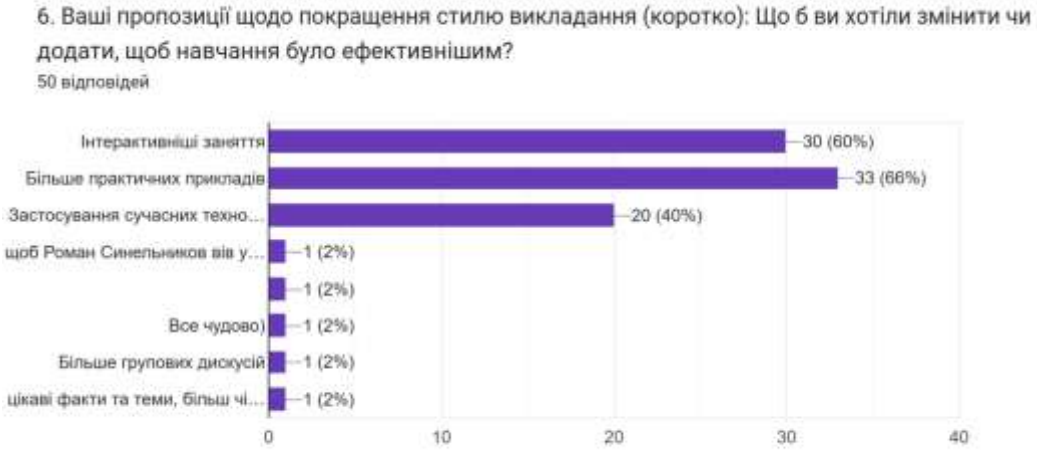

Рис. 7. Пропозиції здобувачів вищої освіти щодо покращення стилю викладання

Висновки. Дослідження засвідчило, що стиль викладання є одним із ключових чинників, які впливають на рівень мотивації та академічних досягнень здобувачів вищої освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика
впливу стилю викладання на навчальну мотивацію та результати
(складено автором)

Категорія	Основні результати
Мотиваційний вплив стилю викладання	100% студентів вважають, що стиль викладання мотивує їх працювати більше
Вплив на академічні результати	58% – покращує значно, 36% – покращує трохи, 4% – не впливає, 2% – знижує
Перешкоди для мотивації	монотонність лекцій – 84%, недостатнє пояснення матеріалу – 54%, велика кількість домашніх завдань – 46%, відсутність практики – 28%
Пропозиції студентів	більше практичних прикладів – 66%, інтерактивні заняття – 60%, сучасні технології – 40%
Рівень зацікавленості аудиторії	високий, але залежить від емоційного тону викладача та структури заняття

Отримані результати довели, що успішність і зацікавленість студентів безпосередньо залежать від педагогічної манери, методів роботи та атмосфери взаємодії під час занять. Більшість респондентів зазначили, що стиль викладання викладача сприяє підвищенню мотивації до навчання (100% позитивних відповідей). Це підтверджує вагому роль особистісних якостей педагога – комунікабельності, доброзичливості, уміння зацікавити студентів і підтримувати позитивний емоційний клімат. 58% студентів уважають, що стиль викладання значно покращує їхні академічні результати, а ще 36% – що покращує трохи. Лише 4% не відчувають впливу, і лише 2% відзначили негативний ефект. Це засвідчує, що ефективний стиль викладання не лише підвищує мотивацію, але й покращує реальні результати навчання. Водночас було виявлено певні перешкоди для вмотивованості, серед яких: монотонність лекцій (84%), недостатнє пояснення матеріалу (54%), велика кількість домашніх завдань (46%), а також відсутність практичних завдань (28%). Ці чинники потребують педагогічного вдосконалення, оскільки вони знижують зацікавленість студентів навіть за наявності загальної позитивної оцінки викладацької діяльності.

Найпоширенішими пропозиціями студентів з удосконалення стилю викладання стали: упровадження інтерактивних занять (60%), збільшення практичних прикладів (66%), застосування сучасних технологій (40%), а також упровадження дискусійних форматів і чітких візуальних матеріалів.

Отже, удосконаленню стилю викладання у ЗВО сприятимуть:

- індивідуальний стиль педагогічної взаємодії, орієнтований на студентоцентризм, доброзичливу комунікацію та емоційний комфорт;
- активне впровадження інтерактивних методів навчання – дискусій, рольових ігор, групових проєктів;
- підвищення частки практичних занять та демонстрування прикладів з реального життя, що сприятиме кращому засвоєнню теоретичного матеріалу;

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

- використання сучасних технологій та мультимедійних інструментів, що роблять навчання більш динамічним і наочним;
- зворотний зв'язок від студентів щодо стилю викладання з метою своєчасного виявлення недоліків та адаптування підходів;
- розвиток педагогічної майстерності викладачів через тренінги з комунікації, психології, мотивації та управління навчальним процесом;
- формування позитивної емоційної атмосфери, що підтримує бажання студентів до навчання та саморозвитку.

У подальших наукових розвідках доцільно поглибити аналіз впливу стилю викладання на мотивацію учіння з урахуванням гендерних, вікових та індивідуально-психологічних особливостей студентів. Також перспективним є вивчення ролі цифрових технологій і дистанційних форматів у формуванні навчальної мотивації в умовах сучасного освітнього середовища.

Список використаної літератури

1. Кузікова С. Б., Пухно С. В. Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 90–94. URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/download/320/297/615 (дата звернення: 01.02.2026).
2. Гацелюк О. С. Мотивація досягнення успіху сучасних студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми психології в освітніх установах*. 2023. № 7. С. 45–52. URL: https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/article/view/7260 (дата звернення: 01.02.2026).
3. Ржевська-Штефан З. О. Особливості мотивації студентів у дистанційному навчанні. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 9. С. 112–117. URL: https://od.kubg.edu.ua (дата звернення: 01.02.2026).
4. Морзе Н. В., Вембер В. П. Формувальне оцінювання як інструмент розвитку цифрових компетентностей студентів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 91. № 5. С. 45–59. URL: https://journal.iitta.gov.ua (дата звернення: 01.02.2026).
5. Овчарук О. В. Оцінювання навчальних досягнень у Новій українській школі: методичні підходи та інструменти. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2021. URL: https://iitlt.gov.ua (дата звернення: 01.02.2026).
6. Положення про організацію освітнього процесу у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (друга редакція). Київ, 2022. URL: https://knu.ua/files/pdf/Reglament_OSP_2022.pdf (дата звернення: 01.02.2026).
7. Mishra A., Choudhary S., Shiwakoti R. Teaching Style and Administration on Student Motivation: A Study from Kathmandu Valley. *International Journal of Atharva*. 2023. Vol. 3. No 1. P. 73–83. URL: https://atharvajournal.com (дата звернення: 01.02.2026).
8. Riza M. D., Andayani E. A. Analysis of the Influence of Teaching Style on Student Learning Interest: Literature Review. *Journal of Education Method and Learning Strategy*. 2023. Vol. 3. No 1. P. 42–49. URL: https://www.nepjol.info/index.php/ija/article/view/76717 (дата звернення: 01.02.2026).

THE INFLUENCE OF TEACHING STYLE ON STUDENTS' LEARNING MOTIVATION AND LEARNING OUTCOMES

Shevchenko Tetyana
Master's student in the educational programme 'Higher Education Pedagogy
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Introduction. *The article investigates the influence of teaching style on students' learning motivation in higher education institutions. The peculiarities of students' perception of authoritarian, democratic and liberal teaching styles, their influence on learning activity, and learning outcomes are analyzed. The study is based on the results of a questionnaire, pedagogical observation, and analysis of their own learning experience. 50 undergraduate and graduate students of the Faculty of Psychology of Taras Shevchenko National University of Kyiv participated in the survey. It was found that interactive and mixed teaching styles, which combine discussions, practical tasks and group work, are the most effective for increasing motivation. Problems associated with the organization of the educational process and the insufficient level of feedback are identified. The feasibility of flexible use of teaching styles, taking into account the individual characteristics and learning needs of students, is substantiated.*

Purpose. *To determine the influence of teaching style on students' learning motivation and academic achievement, identify the main problems that arise during the learning process, and develop recommendations for optimizing the educational process.*

Methods. *To process the results, quantitative analysis methods (frequency counts, percentage ratios) and qualitative interpretative analysis were used, which allowed identifying the main trends and patterns in students' perceptions of different teaching styles.*

Results. *The study demonstrated that the instructor's teaching style is one of the key factors affecting students' motivation and academic achievements. The results showed that students' success and engagement directly depend on the teacher's pedagogical approach, methods of instruction, and the interaction climate during classes.*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Originality. *The scientific novelty of this study lies in empirically examining how different teaching styles directly affect students' learning motivation and academic outcomes in the context of Ukrainian higher education, providing evidence-based insights for optimizing pedagogical practices.*

Conclusion. *This study demonstrates that teaching style significantly influences students' motivation and learning outcomes. Democratic and interactive approaches foster higher engagement, autonomy, and academic success, highlighting the importance of student-centered and practical pedagogical strategies.*

Keywords: *teaching style, learning motivation, educational process, academic achievement, interactive learning.*

References

1. Kuzikova, S. B., & Pukhno, S. V. (2024). Osoblyvosti motyvatsii navchannia studentiv pedahohichnykh spetsialnostei zakladu vyshchoi osvity. *Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Series «Psychology»*, (1), 90–94. URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/download/320/297/615 [in Ukrainian].

2. Hatseliuk, O. S. (2023). Motyvatsiia dosiahnennia uspikhu suchasnykh studentiv VNZ. *Aktualni problemy psykholohii v osvitykh ustanovakh*, (7), 45–52. URL: https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/article/view/7260 [in Ukrainian].

3. Rzhevska-Shtefan, Z. O. (2021). Osoblyvosti motyvatsii studentiv u dystantsiynomu navchanni. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, (9), 112–117. URL: https://od.kubg.edu.ua [in Ukrainian].

4. Morze, N. V., & Vember, V. P. (2022). Formuvalne otsiniuvannia yak instrument rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei studentiv. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 91(5), 45–59. URL: https://journal.iitta.gov.ua [in Ukrainian].

5. Ovcharuk, O. V. (2021). Otsiniuvannia navchalnykh dosiahen v Novii ukrainskii shkoli: Metodychni pidkhody ta instrumenty. Kyiv: Instytut informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy. URL: https://iitlt.gov.ua [in Ukrainian].

6. Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. (2022). Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu u Kyivskomu natsionalnomu universyteti imeni Tarasa Shevchenka (druha redaktsiia). URL: https://knu.ua/files/pdf/Reglament_OSP_2022.pdf [in Ukrainian].

7. Mishra, A., Choudhary, S., & Shiwakoti, R. (2023). Teaching style and administration on student motivation: A study from Kathmandu Valley. *International Journal of Atharva*, 3(1), 73–83. URL: https://atharvajournal.com

8. Riza, M. D., & Andayani, E. A. (2023). Analysis of the influence of teaching style on student learning interest: Literature review. *Journal of Education Method and Learning Strategy*, 3(1), 42–49. URL: https://www.nepjol.info/index.php/ija/article/view/76717

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 26.02.2026 р.
Прийнято редакцією 26.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Розділ 2
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 373.3.016:811.161.2'367.6
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-191-197

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ БАЗОВИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ЧАСТИНИ МОВИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Гірняк Світлана Петрівна
доктор філологічних наук, професор, професор кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
e-mail: s.girnjak10@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7264-0312

Луців Світлана Ігорівна
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
e-mail: s.lutsiw@dspu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-3219-7779

Сливчук Юлія Василівна
магістр спеціальності А 3 Початкова освіта
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
e-mail: yuliia.slyvchuk@dspu.edu.ua

У статті схарактеризовано особливості формування в молодших школярів базових уявлень про частини мови на засадах компетентнісного підходу та розкрито зміст поняття «компетентнісний підхід» відповідно до Концепції НУШ; з'ясовано, що компетентнісне навчання (згідно з дослідженнями ЮНІСЕФ і ЮНЕСКО) базуються на методах, які забезпечують партнерство, інклюзивність, активне навчання, та освітніх ситуаціях, наближених до життя; доведено, що наскрізні освітні лінії в початковій школі – це важливі складові програми НУШ, а їх опанування і впровадження спрямоване на розвиток у молодших школярів таких ключових умінь: вирішення освітніх завдань; критичне мислення; креативність (творче мислення); співпраця і взаємодопомога; ефективна комунікація; розвиток емоційного інтелекту; уміння проводити дослідження; організовувати власну діяльність; рефлексію тощо. Саме тому використання компетентнісного підходу під час вивчення навчальної дисципліни «Українська мова» в початковій школі створює сприятливі умови для гармонійного розвитку учня та ефективного засвоєння знань з цього предмета.

Ключові слова: *українська мова, граматика, комунікативна компетентність, освітній процес, компетентнісний підхід, молодші школярі, початкова школа.*

Постановка проблеми. Початкова школа посідає важливе місце в системі безперервної освіти, адже саме в цей період у молодших школярів формуються компетентності, які впливають на їхній подальший інтелектуальний розвиток і становлення світогляду. Базові знання, навички й уміння, здобуті на цьому етапі, стають основою для навчання на наступних освітніх рівнях, а згодом визначають ефективність професійної та суспільно-громадської діяльності особистості.

Серед предметів, які вивчаються в початковій школі, особлива роль і місце належить українській мові, оскільки засвоєння програмних вимог, зокрема навичок читання, переказу текстів, формулювання запитань і розгорнутих відповідей, а також усне й письмове вираження власної думки, безпосередньо впливає на загальну успішність учнів, їхній розвиток і культурний світогляд. Окрім того, важливий аспект вивчення української мови – опанування морфології через освоєння частин мови (*іменників, прикметників, числівників, дієслів* тощо). Різноманітність повнозначних слів у мовленні учнів засвідчує його багатство і виразність, тоді як правильне використання службових частин мови забезпечує побудову точних і логічних висловлювань.

У зв'язку з цим можемо впевнено стверджувати, що опанування граматичного устрою мови відіграє важливу роль у процесі вивчення навчальної дисципліни «Українська мова». Засвоєння граматичних одиниць не тільки сприяє розширенню лексикону учнів, а й покращенню граматичної організації їхнього мовлення, позитивно впливає на становлення комунікативних навичок молодших школярів. Засвоєння слів різних частин мови – це невід'ємний складник формування учня як мовної особистості, котра здатна активно взаємодіяти в суспільстві за допомогою мови і розкрити свій потенціал у різних мовленнєвих ситуаціях.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування в молодших школярів базових уявлень про частини мови, реалізації компетентнісного підходу під час вивчення мовних явищ у процесі практичної освітньої діяльності в початковій школі розглядаються в працях таких дослідників, як-от: Н. Бібік, М. Вашуленко, Л. Дундук, І. Єрмаков, Т. Зенченко, А. Зимульдінова, І. Гальович, С. Гірняк, В. Мартиненко, І. Ліпчевська, С. Луців, О. Немазенко, Л. Нос, О. Овчарук, М. Проць, В. Сидоренко, В. Федяєва, О. Хома й інших, що засвідчує актуальність цієї теми і пошуки шляхів реалізації Концепції НУШ (2016) [10], Державного стандарту початкової освіти (2018) [4] та програмових вимог [17].

Мета статті – схарактеризувати особливості формування граматичних знань про слова різних частин мови з урахуванням компетентнісного підходу до вивчення української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Сьогодення вимагає компетентнісного підходу до навчання, яке є освітянською реалією. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Саме ці пріоритети лежать в основі реформування сучасної загальноосвітньої школи, головне завдання якої – підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому і професійних ситуаціях», – наголошує А. Немазенко [9, с. 100].

Компетентнісний підхід передбачає організацію освітнього процесу на засадах розвитку ключових і предметних компетентностей. Згідно з Концепцією НУШ «Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність», тоді як «ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [10, с. 10].

Одна з десяти ключових компетентностей НУШ – спілкування державною мовою. Ця компетентність передбачає «вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування» [10, с. 11]. Початкова школа відіграє пропедевтичну роль і слугує фундаментом, на якому ґрунтується вся подальша система навчання та інтелектуального розвитку особистості. Навчальна дисципліна «Українська мова» – базовий предмет у змісті початкової освіти, специфіка якого полягає в тому, що оволодіння мовою є не тільки метою навчання, а й засобом засвоєння інших дисциплін, інструментом пізнання та соціалізації.

ЮНІСЕФ і ЮНЕСКО окреслюють спрямованість навчання на розвиток ключових компетентностей (рис. 1):

Рис. 1. Спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей [12, с. 4]

У процесі вивчення молодшими школярами навчальної дисципліни «Українська мова» важливу роль відіграє засвоєння базових теоретичних знань із таких розділів лінгвістики, як фонетика, лексикологія, морфеміка, словотвір, морфологія та синтаксис. Утім, у межах Концепції НУШ головна увага акцентується не на механічному нагромадженню мовознавчих фактів чи знань. Пріоритетом виступає формування комунікативної компетентності – уміння ефективно й упевнено застосовувати мову в усіх аспектах щоденного життя. Це передбачає системний і цілісний розвиток ключових видів мовленнєвої діяльності, як-от: *аудіювання, читання, говоріння* та *письмо*, а також формування стійкої та усвідомленої мотивації до вивчення української (державної) мови.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Важливим елементом якісного освітнього процесу на основі компетентнісного підходу є використання сучасних педагогічних методів і прийомів. Учитель має зосереджуватися на підходах, що забезпечують ефективну взаємодію з учнями, передусім як-от робота в парах, групах із урахуванням індивідуальних особливостей учнів, інклюзивний підхід до дітей з особливими освітніми потребами, активне залучення школярів до пізнавальної діяльності, а також упровадження практико-орієнтованих завдань. Названі методи сприяють створенню продуктивного освітнього середовища, у якому учні отримують нові знання про мовні явища, а також формують уміння та навички практичного використання мови в реальних життєвих ситуаціях. Візуалізація запропонованих засад відображена на рис. 2.

Рис. 2. Методи компетентнісного навчання учнів [12, с. 7]

Наскрізні освітні лінії в початковій школі – це важливі складові програми НУШ, а їх опанування і впровадження спрямоване на формування в молодших школярів таких ключових умінь:

- *вирішення освітніх завдань;*
- *критичне мислення;*
- *креативність (творче мислення);*
- *співпраця і взаємодопомога;*
- *ефективна комунікація;*
- *розвиток емоційного інтелекту;*
- *здатність проводити дослідження;*
- *спроможність організовувати власну діяльність;*
- *рефлексія* тощо [11].

Саме тому використання компетентнісного підходу під час вивчення навчальної дисципліни «Українська мова» в початковій школі створює сприятливі умови для гармонійного розвитку учня та ефективного засвоєння знань з цього предмета.

М. Проць й А. Зимульдінова вважають, що науково-методичним підґрунтям вивчення морфології є класифікація слів за частинами мови, оскільки «Лінгвістичною основою методики вивчення частини мови є вчення про частини мови як розряди слів, об'єднані спільними граматичними властивостями, які відображають спільність їх семантики. Значить, увага вчителя повинна бути скерована на усвідомлення учнями спільності в мові певних груп слів, їх ролі в спілкуванні людей» [6, с. 109].

Розподіл слів на лексико-граматичні розряди здійснюється на основі трьох взаємопов'язаних критеріїв:

1. *Семантичному* (узагальнене лексичне значення: предметність, ознака, дія, кількість).
2. *Морфологічному* (система граматичних категорій і форм словозміни).
3. *Синтаксичному* (роль слова в реченні й особливості його зв'язку з іншими лексемами).

Організація освітнього процесу в початковій школі будується за *концентричним принципом*. Це означає, що вивчення частин мови відбувається поетапно: від загального спостереження за функціонуванням слів у мовленні (2 клас) («Слова – назви предметів (іменники)», «Слова – назви ознак предметів (прикметники)», «Слова – назви дій предметів (дієслова)», «Слова – назви чисел (числівники)» і «Службові слова») до глибшого усвідомлення їхніх граматичних ознак (3–4 класи) [18; 19; 20]. Традиційно першим вивчається іменник, згодом – прикметник, дієслово, займенник, числівник і прислівник. Така послідовність є методично виправданою, оскільки дає змогу учням усвідомити предметність як базову категорію, а згодом – ознаку та дію предмета як похідні від неї характеристики.

Методика роботи над морфологічними поняттями передбачає використання уніфікованого алгоритму аналізу, що дозволяє школярам зіставляти та диференціювати частини мови. Цей алгоритм охоплює такі кроки:

- визначення узагальненого лексичного значення (назва предмета, ознаки, кількості чи дії);

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

- постановка питання до слова;
- визначення граматичних ознак (змінних і незмінних);
- аналіз морфемної будови та словотвору;
- з'ясування синтаксичної ролі тощо.

Перший етап засвоєння граматичних понять про частини мови пов'язаний з аналізом мовного матеріалу для виділення ключових ознак поняття. На цьому етапі раціонально використовувати такі прийоми розумової діяльності, як аналіз і синтез. Учні, працюючи під керівництвом учителя, досліджують поданий мовний матеріал, визначаючи характерні граматичні особливості мовного явища, яке розглядається під час уроку української мови.

На другому етапі формування граматичних понять про частини мови відбувається узагальнення ключових характеристик цих понять, встановлення зв'язків між ними та введення відповідних термінів (наприклад, іменник, прикметник, дієслово). Варто зауважити, що для вчителя початкової школи важливо врахувати, що оволодіння граматичним поняттям на цьому етапі не обмежується простим запам'ятовуванням терміна учнями. Особливу увагу важливо приділити тому, щоб діти розуміли, наприклад, що такі слова, як «навчання» і «прохання», є іменниками, а не дієсловами, а слова «мудрість» і «зелень» – також іменники, а не прикметники. Рекомендується вводити терміни, що позначають частини мови, лише після того, як молодші школярі під час аналізу конкретного мовного матеріалу усвідомлять їхній зміст.

Третій етап формування граматичних понять про частини мови спрямований на уточнення сутності ознак граматичного поняття та їхніх взаємозв'язків. До прикладу, учні вже усвідомили ключові ознаки поняття частин мови, такі як лексичне значення (що означає слово?) і питання, на яке це слово відповідає. На цьому етапі школярі також досліджують окремі граматичні характеристики частин мови: категорії роду, числа та відмінка для іменників і прикметників, часові форми дієслів. Водночас вони засвоюють інші особливості частин мови, зокрема те, що іменники та прикметники змінюються за відмінками й числами, а дієслова – за особами та числами, тоді як дієслова минулого часу змінюються ще й за родами.

Четвертий етап формування граматичних понять зосереджується на конкретизації засвоєного матеріалу. Це відбувається під час виконання вправ і завдань, головна мета яких – практичне використання отриманих знань із граматики.

Сучасні освітні програми передбачають також пропедевтичне ознайомлення учнів із поділом частин мови на *самостійні (повнозначні)* та *службові*. Учні дослідним шляхом доходять висновку, що самостійні частини мови (іменник, прикметник, дієслово, числівник, займенник) виконують номінативну функцію та є членами речення, тоді як службові (прийменники, сполучники, частки) слугують для зв'язку слів або частин складного речення.

Згідно з вимогами Типової освітньої програми, вивчення частин мови спрямоване на реалізацію таких завдань:

- ознайомлення з лексико-граматичними класами слів (*іменник, прикметник, числівник, дієслово, займенник, прислівник і службовими частинами мови*);
- формування вміння класифікувати слова за питаннями та значенням;
- засвоєння норм словозміни і формотворення;
- вироблення орфографічних навичок;
- розвиток комунікативних умінь і з'ясування синтаксичної ролі слів [17].

Отож вивчення частин мови в початкових класах реалізує подвійну мету: когнітивну (формування системи лінгвістичних знань про рівні мовної системи) та практичну (вироблення стійких комунікативних умінь і навичок). Це забезпечує цілісність мовної освіти та створює умови для подальшого успішного навчання в основній школі. Використання компетентнісного підходу під час вивчення української мови дає змогу: самостійно опрацьовувати нову інформацію з тієї чи тієї теми, використовувати власний досвід в освітній діяльності, узагальнювати власні знання, самовдосконалюватися, організовувати самоосвітню діяльність, підтримувати пізнавальний інтерес, співвідносити теоретичні знання з практичною діяльністю, бачити потребу в здобутті нових знань задля ефективної освітньої діяльності тощо.

Вивчення теми «Частини мови» найбільш ефективно проходить у тісному поєднанні з формуванням комунікативних умінь молодших школярів. Система початкового навчання щодо вивчення української мови повинна ґрунтуватися на науковому пояснення мовних понять, логічній послідовності їх подання та визначенні дієвих методичних підходів до їх засвоєння.

Список використаної літератури

1. Бабаян Ю., Нор К., Прасол Н., Січко І., Жданова А. Компетентнісний підхід у початковій школі: методичні стратегії реалізації в інклюзивному середовищі. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 21. URL : https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1224.

2. ГальовичІ. І., ХомаО. М. Лінгводидакти про методику вивчення дієслова. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів* : зб. тез доповідей ІІІ Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Мукачево, 16–17 травня 2019 р. Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. С. 79–81.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

3. Гірняк С., Кузбит Т. Лінгвістичні та лінгводидактичні засади мовленнєвої підготовки учнів початкової школи : *Innovations and prospects of world science :* the 3rd International scientific and practical conference, November 4–6, 2021. Vancouver, Canada. 2021. S. 401–407.

4. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : https://www.kmu. gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti.

5. Дундук Л. І. Компетентнісний підхід до навчання учнів початкової школи: вимоги НУШ. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти* : зб. наук. праць / редкол. О. Я. Чебикін та ін.; ДЗ »Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса : Університет Ушинського, 2022. С. 65–69.

6. Методика викладання української мови в початкових класах (методика фонетики, граматики, правопису) : навч.-метод. посіб. / за ред. М. М. Проць, А. С. Зимульдінової. Дрогобич : Вимір, 2008. Ч. 3. С. 184–199.

7. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

8. Молнар Т. І., Лалак Н. В., Фенчак Л. М. Компетентнісне навчання здобувачів початкової освіти: теоретико-методичні концепти. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2024. № 1. С. 37–45.

9. Немазенко О. В. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні учнів початкової школи: вимоги НУШ. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти* : зб. наук. праць / редкол. О. Я. Чебикін та ін.; ДЗ »Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса : Університет Ушинського, 2022. С. 100–103.

10. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України, 2016. 40 с.

11. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

12. Нова українська школа. Компетентнісне навчання, сприятливе для здоров'я, безпеки, успішної соціалізації і самореалізації особистості / МОН України, Представництво Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ). URL : http://autta.org.ua/files/files 2018.

13. Нос Л. С., Крупач І. М. Умови реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання учнів початкової школи. *Молодий вчений*. 2019. № 10 (74). С. 244–247.

14. Пантелейчук Н. Ф. Активне навчання як засіб формування та розвитку ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів під час впровадження державного стандарту. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти* : зб. наук. праць / редкол. О. Я. Чебикін та ін.; ДЗ »Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса : Університет Ушинського, 2022. С. 103–105.

15. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. факульт. Київ : Генеза, 1999. 386 с.

16. Федяєва В. Л. Компетентнісний підхід у концепції «Нова українська школа»: плюси, мінуси, перспективи втілення. *Педагогічні науки*. 2023. № 102. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2023-102-2.

17. Типова освітня програма 1–4 класи. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/ media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Savchenko.pdf.

18. Українська мова та читання : підруч. для 2-го кл. : у 2 ч. / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. Київ : ВД »Освіта», 2025. 146 с.

19. Українська мова та читання : підруч. для 3-го кл. : у 2 ч. / М. С. Вашуленко, Н. А. Васильківська, С. Г. Дубовик. Київ : ВД »Освіта», 2020. Ч. 1. 160 с.

20. Українська мова та читання : підруч. для 4-го кл. : у 2 ч. / М. С. Вашуленко, Н. А. Васильківська, С. Г. Дубовик. Київ : ВД »Освіта», 2021. Ч. 1. 168 с.

FORMING BASIC CONCEPTS OF PARTS OF SPEECH IN PRIMARY SCHOOL PUPILS BASED ON THE COMPETENCE-BASED APPROACH ABSTRACT

Hirniak Svitlana
Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Lutsiv Svitlana
Candidate of Science in Pedagogical, Docent, Docent of the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Slyvchuk Yulia
Master's degree in Primary Education (A 3)
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Introduction. *Mastering the grammatical structure of the language plays an important role in the process of studying the academic discipline 'Ukrainian language'. The acquisition of grammatical units not only contributes to the expansion of students' vocabulary but also improves the grammatical organisation of their speech and has a positive effect on the development of communication skills in younger schoolchildren. The acquisition of words from different parts of speech is an integral part of the formation of a student as a linguistic personality capable of actively interacting in society through language and realizing their potential in various speech situations.*

Purpose. *To characterise the features of the formation of grammatical knowledge about words of different parts of speech, taking into account the competence-based approach to the study of the Ukrainian language.*

Methods. *Analysis, synthesis, generalisation and classification of scientific, methodological and educational sources to determine the state of the problem under study. Use of a competence-based approach, which involves*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

organising the educational process based on developing key and subject-specific competences.

Results. *The study determined the essence and significance of learning grammatical units of the Ukrainian language on the basis of a competence-based approach. It has been established that the competence-based approach involves organising the educational process on the basis of developing key and subject-specific competences, while primary school plays a propaedeutic role and serves as the foundation on which the entire further system of education and intellectual development of the individual is based.*

Originality. *The scientific novelty of the study lies in the analysis of basic concepts of parts of speech and the implementation of a competence-based approach to the study of linguistic phenomena in the process of practical educational activities in primary school.*

Conclusions. *The study of parts of speech in primary school achieves a dual purpose: cognitive (the formation of a system of linguistic knowledge about the levels of the language system) and practical (the development of stable communicative skills and abilities). This ensures the integrity of language education and creates conditions for further successful learning in secondary school. The use of a competence-based approach in the study of the Ukrainian language makes it possible to: independently process new information on a given topic, use one's own experience in educational activities, generalise one's own knowledge, improve oneself, organise self-educational activities, maintain cognitive interest, correlate theoretical knowledge with practical activities, see the need to acquire new knowledge for effective educational activities, etc. The system of primary education in the Ukrainian language should be based on a scientific explanation of linguistic concepts, a logical sequence of their presentation, and the identification of effective methodological approaches to their assimilation.*

Keywords: *Ukrainian language, grammar, communicative competence, educational process, competence-based approach, primary school pupils, primary school.*

References

1. Babaian Yu., Nor K., Prasol N., Sichko I., Zhdanova A. (2025). Kompetentnisnyi pidkhid u pochatkovii shkoli: metodychni stratehii realizatsii v inkliuzyvnomu seredovyshchi // Pedahohichna akademiia : naukovi zapysky. № 21. URL : https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1224. [in Ukrainian].
2. Halovych I.I., Khoma O.M. (2019). Linhvodydakty pro metodyku vyvchennia diieslova / *Suchasni tendentsii rozvytku nauky i osvity v umovakh pohlyblennia yevrointehratsiinykh protsesiv* : zbirnyk tez dopovidei III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 16–17 travnia 2019 r., Mukachevo (Mukachivskyi derzhavnyi universytet). Mukachevo : Vyd-vo MDU. S. 79–81. [in Ukrainian].
3. Hirniak S., Kuzbyt T. (2021). Linhvistychni ta linhvodydaktychni zasady movlennievoi pidhotovky uchniv pochatkovoi shkoly / *zbirnyk «The 3rd International scientific and practical conference «Innovations and prospects of world science»«* (November 4–6, 2021) Perfect Publishing, Vancouver, Canada. S. 401–407. [in Ukrainian].
4. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity : zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87. URL : https://www.kmu. gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti [in Ukrainian].
5. Dunduk L.I. (2022). Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia uchniv pochatkovoi shkoly: vymohy NUSh // Modernizatsiia osvitnoho protsesu v suchasnykh zakladakh osvity : zbirnyk naukovykh prats / redkol. O. Ya. Chebykin ta [in.]; / Derzhavnyi zaklad «Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K.D. Ushynskoho» Odesa: Universytet Ushynskoho. S. 65–69. [in Ukrainian].
6. Metodyka vykladannia ukrainskoi movy v pochatkovykh klasakh (metodyka fonetyky, hramatyky, pravopysu): Navchalno-metodychnyi posibnyk (2008). Za red. Prots M.M., Zymuldinovoi A.S. Chastyna III. Drohobych : Vymir. S. 184–199. [in Ukrainian].
7. Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv (2011). Za nauk. red. M.S. Vashulenka. K. : Litera LTD. 364 s. [in Ukrainian].
8. Molnar T.I., Lalak N.V., Fenchak L.M. (2024). Kompetentnisne navchannia zdobuvachiv pochatkovoi osvity: teoretyko-metodychni kontsepty. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky»* (Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia). № 1. S. 37–45. [in Ukrainian].
9. Nemazenko O.V. (2022). Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu v navchanni uchniv pochatkovoi shkoly: vymohy NUSh // *Modernizatsiia osvitnoho protsesu v suchasnykh zakladakh osvity : zbirnyk naukovykh prats* / redkol. O.Ya. Chebykin ta [in.]; / Derzhavnyi zaklad «Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K.D. Ushynskoho» Odesa: Universytet Ushynskoho. S. 100–103. [in Ukrainian].
10. Nova ukrainska shkola : kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly (2016). MON Ukrainy. 40 s. [in Ukrainian].
11. Nova ukrainska shkola : poradnyk dlia vchytelia (2018). Za zah. red. N.M. Bibik. Kyiv : Litera LTD. 160 s. [in Ukrainian].
12. Nova ukrainska shkola. Kompetentnisne navchannia, spryiatlyve dlia zdorovia, bezpeky, uspishnoi sotsializatsii i samorealizatsii osobystosti. MON Ukrainy, Predstavnytstvo Dytiachoho fondu OON (IuNISEF). URL : http://autta.org.ua 2018. [in Ukrainian].
13. Nos L.S., Krupach I.M. (2019). Umovy realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v protsesi navchannia uchniv pochatkovoi shkoly // Molodyi vchenyi. № 10 (74). S. 244–247. [in Ukrainian].
14. Panteleichuk N.F. (2022). Aktyvne navchannia yak zasib formuvannia ta rozvytku kliuchovykh kompetentnostei ta naskriznykh umin uchniv pid chas vprovadzhennia derzhavnoho standartu // *Modernizatsiia osvitnoho protsesu v suchasnykh zakladakh osvity : zbirnyk naukovykh prats* / redkol. O. Ya. Chebykin ta [in.]; / Derzhavnyi zaklad «Pivdennoukrainskyi

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K.D. Ushynskoho» Odesa : Universytet Ushynskoho. S. 103–105. [in Ukrainian].

15. Savchenko O.Ia. (1999). Dydaktyka pochatkovoi shkoly : pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv. K. : Heneza. 386 s. [in Ukrainian].

16. Fediaieva V.L. (2023). Kompetentnisnyi pidkhid u kontseptsii «Nova ukrainska shkola»: pliusy, minusy, perspektyvy vtilennia. Pedahohichni nauky. № 102. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2023-102-2. [in Ukrainian].

17. Typova osvitnia prohrama 1–4 klasy. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Savchenko.pdf. [in Ukrainian].

19. Ukrainska mova ta chytannia : pidruchnyk dlia 2 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2 chastynakh). Vashulenko M.S., Dubovyk S.H. K. : VD «Osvita», 2025. [in Ukrainian].

20. Ukrainska mova ta chytannia : pidruchnyk dlia uchniv 3 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2-kh chastynakh). Ch. 1 / M.S. Vashulenko, N.A. Vasylkivska, S.H. Dubovyk. K. : Vydavnychyi dim «Osvita», 2020. 160 s. [in Ukrainian].

21. Ukrainska mova ta chytannia : pidruchnyk dlia uchniv 4 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2-kh chastynakh). Ch. 1 / M.S. Vashulenko, N.A. Vasylkivska, S.H. Dubovyk. K. : Vydavnychyi dim «Osvita», 2021. 168 s. [in Ukrainian].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 11.02.2026 р.
Прийнято редакцією 11.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

УДК 373.3:004.9:81’243
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-197-205

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Кухарчук Ірина Олексіївна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: irina.kyx24@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2854-1429

У статті досліджено проблему застосування мультимедійних технологій у мовній підготовці учнів початкових класів у контексті сучасних освітніх трансформацій, цифровізації освітнього процесу та впровадження концептуальних положень Нової української школи. Обґрунтовано актуальність застосування мультимедіа на уроках української мови як ефективного дидактичного засобу формування мовної, мовленнєвої, комунікативної та інформаційно-комунікаційної компетентностей молодших школярів. Здійснено огляд наукових підходів до трактування понять «технологія», «технології навчання», «мультимедійні технології» у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці. Висвітлено дидактичний потенціал мультимедійних засобів у формуванні фонетико-орфоепічних, лексичних, граматичних і комунікативних умінь учнів початкової школи. Окрему увагу приділено використанню мультимедійних ігрових технологій та онлайн-платформ як засобів підвищення мотивації до навчання, активізації пізнавальної діяльності та індивідуалізації освітнього процесу. Доведено, що педагогічно виважене використання мультимедійних технологій сприяє підвищенню якості мовної освіти та ефективності навчання української мови в початкових класах.

Ключові слова: *мультимедійні технології, початкова школа, українська мова, мовна освіта, цифровізація освіти, Нова українська школа, мовна компетентність.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми використання мультимедійних технологій у мовній підготовці учнів початкових класів зумовлена сучасними тенденціями розвитку освіти, орієнтацією на компетентнісний підхід та цифровізацією освітнього процесу. Інформаційне суспільство вимагає від початкової школи формування в здобувачів освіти не лише мовної та мовленнєвої компетентностей, а й умінь працювати з різними джерелами інформації, сприймати, аналізувати та критично оцінювати медіаконтент.

Мультимедійні технології (інтерактивні презентації, аудіо- та відеоматеріали, навчальні ігри, електронні освітні ресурси) значно розширюють дидактичні можливості уроків української мови, сприяють підвищенню мотивації молодших школярів до навчання, активізації їхньої пізнавальної діяльності та кращому засвоєнню мовних явищ.

Упровадження мультимедійних технологій у початковій школі на уроках української мови безпосередньо пов’язане з вимогами чинних нормативно-правових і концептуальних документів у галузі освіти. У Державному стандарті початкової освіти (2025) визначено орієнтацію освітнього процесу на досягнення обов’язкових результатів навчання через формування ключових компетентностей, зокрема інформаційно-комунікаційної. Стандарт передбачає роботу учнів з інформацією, презентованою в різних формах, у тому числі цифровій та мультимедійній, а також опанування вмінь сприймати, аналізувати й створювати тексти різних типів у межах мовно-літературної освітньої галузі. Це зумовлює необхідність використання мультимедійних засобів як ефективного інструменту реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів у навчанні української мови.

У Концепції «Нова українська школа» наголошено на створенні сучасного освітнього середовища,

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

орієнтованого на потреби дитини та активну навчальну діяльність. Концепція визначає використання цифрових і мультимедійних технологій як одну з умов оновлення змісту та методів навчання, а також як засіб формування медіа- та цифрової грамотності учнів з початкового рівня освіти. У контексті мовної освіти це передбачає залучення медіатекстів, візуальних і аудіоматеріалів для розвитку мовленнєвих умінь, критичного мислення та здатності працювати з інформацією з різних джерел.

Правові засади впровадження мультимедійних технологій в освітній процес закріплено в Законі України «Про повну загальну середню освіту», який орієнтує освіту на відповідність сучасному рівню розвитку науки й технологій та дозволяє використання інформаційно-комунікаційних і цифрових засобів навчання. Закон гарантує право здобувачів освіти на якісне й безпечне освітнє середовище, що охоплює цифрові освітні ресурси.

Отже, дослідження особливостей та ефективності використання мультимедійних технологій у процесі навчання української мови в початковій школі є актуальним і своєчасним, оскільки сприяє підвищенню якості мовної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогічній і лінгводидактичній науці проблемі використання мультимедійних та інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі приділялася достатня увага. Питання провадження мультимедійних технологій у початковій освіті висвітлювали С. Барило, І. Василиків, Н. Винницька, О. Жигайло, І. Зінькова, О. Качмар, О. Кіліченко, Л. Наконечна, О. Савченко та ін. У своїх дослідженнях вони акцентують увагу на необхідності застосування інноваційних підходів відповідно до вимог Нової української школи. Так, І. Василиків окреслює особливості використання мультимедійних засобів учителем на уроках у початкових класах, наголошуючи, що зазначені технології забезпечують цілісну й узгоджену презентацію різних типів інформації [1]. Подібної позиції дотримуються Н. Винницька та О. Жигайло, які підкреслюють доцільність застосування інноваційних технологій у зв'язку з динамічним характером освітнього процесу, що потребує постійного оновлення змісту, методів і засобів навчання [3]. О. Качмар, С. Барило, І. Зінькова звертають увагу на актуальні проблеми навчання учнів початкової школи, серед яких виокремлюють недостатній рівень цифровізації освітнього середовища, обмежену кількість україномовних електронних ресурсів та нерівні можливості доступу дітей до сучасних технологій [5].

О. Кіліченко та Л. Наконечна, спираючись на результати наукових досліджень, обґрунтовують значущість упровадження різних форм і методів мультимедійних технологій для всебічного та гармонійного розвитку особистості учня. Автори зазначають, що пошук нових педагогічних рішень має бути зорієнтований на активізацію та мотивацію навчальної діяльності школярів [6].

У працях О. Красовської, Н. Міськової, О. Хом'як, М. Шкабаріної проаналізовано рівень упровадження інноваційних програм, а також методи контролю та оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, у яких доцільно використовувати мультимедійні технології. Водночас наголошено на важливості модернізації та систематичного оновлення методичних матеріалів з метою інноваційного змістового наповнення освітнього процесу [2].

Ю. Мичка-Левченко вказує, що ключовою передумовою використання мультимедійних технологій у початковій школі є розроблення та оновлення державних стандартів освіти, адаптація методичних і педагогічних інновацій, а також належна підготовка педагогічних кадрів [7]. О. Мороз розглядає впровадження цифрових, зокрема мультимедійних, технологій як чинник зміни педагогічних підходів, розвитку критичного мислення і творчого потенціалу школярів, що сприяє їхній успішній адаптації до сучасних цивілізаційних процесів [8].

О. Чернякова та Н. Савченко аналізують різні підходи до трактування понять «мультимедійні технології» та «пізнавальна активність», окреслюючи пріоритетні напрями діяльності вчителя щодо ефективного застосування мультимедійних засобів у навчанні [14].

О. Шкуренко, Р. Шпіца, С. Стецик акцентують увагу на провідній ролі педагога у формуванні та розвитку творчих здібностей здобувачів освіти, що набуває особливої актуальності в умовах сучасного суспільства та може реалізовуватися через використання імерсивних технологій [15].

Дослідження С. Паламар і О. Линник доводять необхідність трансформації сучасної шкільної освіти відповідно до викликів часу. Серед ключових змін автори визначають оновлення освітніх програм і стандартів, удосконалення технологій навчання та активізацію розвитку здібностей учнів [10].

Отже, аналіз наукових праць засвідчує значну увагу вітчизняних дослідників до проблеми використання мультимедійних технологій у навчанні молодших школярів, водночас практика початкової освіти констатує потребу в науково обґрунтованих підходах до педагогічно доцільного й методично виваженого використання мультимедійних засобів на уроках української мови.

Мета статті – з'ясувати зміст поняття «технології», «мультимедійні технології», проаналізувати використання мультимедійних технологій у мовній підготовці здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Після здобуття Україною незалежності було визначено нові

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

пріоритети в розвитку освіти та розпочато процес її комплексної модернізації відповідно до потреб сучасного інформаційно-технологічного суспільства.

Термін «технологія» з'явився у вітчизняній і зарубіжній теорії та практиці навчання і виховання на початку XX ст. як запозичення зі сфери техніки й узагальнює сукупність методів, необхідних для виробничого процесу, а також науковий опис способів певного типу і виду виробництва.

На сьогодні є дуже багато визначень поняття «технологія». Технологія – грецьке слово (*techn* – мистецтво, ремесло, наука, *logos* – поняття, вчення) – форма людського мислення, спрямована на вирішення фундаментальних проблем буття. Приміром, у Словнику української мови подано такі тлумачення значення терміна *«технологія»*: 1. Сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь. Технологія – прикладна наука про методи перетворення сировини або напівфабрикатів у готовий виріб; Навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості. 2. Сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо [13**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 106].

Наприкінці XX – на початку XXI ст. поняття технології зазнало суттєвого переосмислення, набувши нових змістових характеристик, функцій і суспільного значення. У сучасному трактуванні технологія вже не зводиться лише до сукупності знань, умінь і практичного досвіду, пов'язаних з організацією певного виду діяльності або визначенням послідовності операцій, спрямованих на створення матеріальних продуктів, послуг чи технічних новацій. Натомість вона постає як цілісна система ієрархічно впорядкованих, складних і взаємопов'язаних знань про управління процесами діяльності, їх оптимізацію, оновлення та впровадження інновацій у відповідній галузі.

Стрімкий розвиток науки й техніки значно розширив пізнавальні та діяльнісні можливості людини, зумовив появу нових, зокрема електронних та інформаційних, технологій, які мають потужний освітній потенціал. Якісні зрушення в освітній сфері засвідчують, що навчальний процес уже неможливо аналізувати лише в межах традиційних методик або з огляду індивідуальних можливостей учителя. У педагогічну практику активно проваджуються сучасні технічні, інформаційні, поліграфічні й аудіовізуальні засоби, кожен із яких супроводжується специфічними методичними підходами та стає важливим складником освітнього середовища.

У педагогічній науці поняття «технологія» набуло широкого поширення, це підтверджує різноманіття його тлумачень у сучасних наукових джерелах. У педагогічній літературі функціонують різні похідні цього терміна, зокрема «технологія навчання», «освітні технології», «технології в освіті», «технології освітнього процесу», що відображає багатовекторність наукових підходів до осмислення зазначеного феномена.

У педагогічний обіг поняття «технологія» було офіційно введено під час конференції ЮНЕСКО у 1970 р., де його визначено як один із ключових чинників модернізації освіти. У доповіді «Як учитися» наголошувалося, що технології навчання становлять сукупність способів і засобів комунікації між людьми, які виникли внаслідок інформаційної революції та використовуються в дидактичній практиці.

Подальший розвиток інформаційних технологій і комунікаційних засобів істотно розширив зміст поняття «технології навчання», зосередивши увагу на системному аналізі та проєктуванні освітнього процесу. Як зазначають Л. Михайлова, О. Пагава та О. Проніна, технологія навчання є системною категорією, орієнтованою на дидактичне використання наукових знань, теоретичний аналіз і науково обґрунтовану організацію навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій, що сприяють досягненню високих результатів у розвитку особистості учня. До провідних характеристик технології навчання дослідники відносять її динамічність, мобільність і здатність до оперативних змін [12, с. 178].

Термін *«мультимедіа»* має латинське походження та увійшов до наукового обігу через англомовні джерела. Він утворений від слів *«multus»* (багато, численний) і *«medium»* (середовище, засіб, спосіб передавання інформації). У буквальному перекладі поняття «мультимедіа» означає «множинний засіб» або «поєднання кількох середовищ». З огляду на комплексний характер мультимедійних технологій, окремі їх складові в сучасній науковій літературі позначаються самостійними термінами, у яких іменник «мультимедіа» функціонує у формі прикметника – *«мультимедійний / мультимедійна»*, зокрема: мультимедійна система, мультимедійні програми [11, с. 55]. Отже, *мультимедіа* – це інтеграція різних видів медіаконтенту в одному ресурсі або системі. Зазвичай мультимедіа об'єднує текст, зображення, анімацію, звук і відео, що дає змогу створювати багатофункціональні та інтерактивні продукти.

У науково-технічних джерелах поняття *«мультимедіа»* інтерпретують по-різному, що зумовлено сферою його застосування. Так, у всесвітній доповіді ЮНЕСКО (1998 р.) мультимедіа визначено як можливість представлення користувачеві текстових матеріалів, візуальних образів і звукового супроводу. Ю. Машбиць аналізує мультимедіа як багатоканальне інформаційне середовище, у межах якого інформація передається через різні модальності сприйняття [9, с. 56]. Окремі дослідники трактують мультимедіа як сучасну інформаційну технологію, що за допомогою комп'ютерних засобів інтегрує графічні й відеозображення, аудіокомпоненти та інші спеціальні ефекти в єдину систему [4, с. 34].

У різні роки наукові праці А. Астаф'євої, Ю. Казакова, Н. Морзе та О. Шиман були присвячені питанню використання мультимедійних технологій у навчанні учнів. Засоби мультимедійних технологій

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

охоплюють мультимедіа-додатки та інструменти для їх створення, які дають змогу вчителям подавати навчальний матеріал об'ємніше, цікавіше, наочніше і, відповідно, ефективніше. До освітніх мультимедіа-додатків можна віднести електронний журнал, презентації, онлайн-тренажери тощо. Освоюючи ці навчальні додатки, молодші школярі виявляють активність і зацікавленість. Завдяки високій динамічності навчального процесу матеріал засвоюється швидше, тренується пам'ять, стимулюється пізнавальна активність, розвиваються уява і творчі здібності. Основні методи, що сприяють розвитку інтересу до навчання під час уроків, передбачають активне використання ігрових форм, самостійну роботу учня за комп'ютером, застосування мультимедійних ресурсів і створення сприятливої, доброзичливої атмосфери.

Сучасна система початкової освіти розвивається в умовах активної цифровізації освітнього простору та реалізації ідей Нової української школи, що зумовлює необхідність оновлення змісту, форм і методів навчання. Особливої актуальності набуває пошук ефективних засобів формування мовної компетентності молодших школярів, розвитку їх комунікативних умінь і пізнавальної активності. У цьому контексті мультимедійні технології є дієвим дидактичним інструментом, який забезпечує інтеграцію різних способів подання навчальної інформації, урахування вікових особливостей учнів і створення мотиваційно насиченого освітнього середовища на уроках української мови в початкових класах.

Використання мультимедійних технологій на уроках української мови сприяє реалізації провідних дидактичних принципів навчання, зокрема наочності, доступності, активності та індивідуалізації. Поєднання тексту, зображення, звукового супроводу, анімації та відео активізує кілька каналів сприймання інформації, що відповідає психолого-віковим особливостям молодших школярів і сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу. Мультимедіа дозволяють візуалізувати мовні явища, моделювати граматичні конструкції, урізноманітнювати форми роботи та забезпечувати диференційований підхід до навчання.

Під час формування в здобувачів початкової освіти *фонетико-орфоепічних умінь* мультимедійні технології доцільно використовувати для розвитку фонематичного слуху, правильної вимови звуків, наголошування слів і формування інтонаційної виразності мовлення. Прослуховування аудіозаписів зі зразками нормативної вимови, порівняння правильної та помилкової артикуляції, повторення слів і речень за диктором, а також озвучування коротких текстів із використанням функції запису власного голосу сприяють свідомому засвоєнню орфоепічних норм української мови.

Значний потенціал мультимедійні технології мають у роботі над лексичним складом мови. Використання мультимедійних презентацій, відеофрагментів і анімацій створює наочний контекст для пояснення значення нових слів, сприяє активізації словникового запасу та формуванню умінь уживати слова у власному мовленні. Учні можуть добирати слова до зображень, пояснювати лексичне значення слів за мультимедійним сюжетом, складати словосполучення і речення з новою лексикою, визначати синоніми та антоніми, спираючись на візуальні й аудіальні підказки. Наприклад, за допомогою лінгвістичної комп'ютерної гри «Мовне асорті» можна збагатити мовлення учнів різними синонімами. Під час гри школярі добирають до слів синонімічні ряди. Гра «Словесний калейдоскоп» допомагає розширити словниковий запас, зокрема більше дізнатися про діалектизми української мови. Гравці виконують завдання, пов'язані з вибором правильних слів, заповненням пропусків у реченнях та розв'язанням словникових головоломок.

У процесі вивчення *граматики*, зокрема морфології і синтаксису, мультимедійні технології є ефективним засобом унаочнення мовних явищ, активізації пізнавальної діяльності та забезпечення свідомого засвоєння граматичних знань учнями початкових класів. Їх використання дає змогу подати складний для сприймання граматичний матеріал у доступній, динамічній та наочно-образній формі з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей молодших школярів. У процесі вивчення морфології мультимедійні технології доцільно застосовувати для формування уявлень про частини мови, їхні граматичні ознаки та функції в мовленні. Інтерактивні презентації, анімаційні схеми та візуальні моделі дають змогу демонструвати зміну форм слів за родами, числами й відмінками, утворення часових форм дієслів, узгодження слів у словосполученні та реченні. Наприклад, за допомогою анімованих таблиць учні можуть простежити процес відмінювання іменників або зміну прикметників залежно від роду і числа, що сприяє кращому розумінню граматичних закономірностей. Інтерактивні вправи з вибором правильної форми слова, перетягуванням елементів, доповненням речень або класифікацією слів за частинами мови забезпечують активну участь учнів у навчальному процесі та дозволяють одразу отримати зворотний зв'язок. Під час опрацювання синтаксису мультимедійні технології створюють умови для наочного моделювання структури речення та усвідомлення синтаксичних зв'язків між словами. Анімаційні схеми речень, кольорове виділення головних і другорядних членів, поетапне «розгортання» речення на екрані допомагають учням зрозуміти будову простого речення, встановити зв'язки між підметом і присудком, визначити роль другорядних членів. Використання інтерактивних вправ, у яких учні самостійно конструюють речення з поданих слів або доповнюють його необхідними членами, сприяє розвитку граматичного мислення та формуванню навичок правильного мовлення.

Під час вивчення *орфографії* в початкових класах мультимедійні технології є ефективним засобом

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

формування стійких правописних умінь і навичок, оскільки забезпечують поєднання наочності, інтерактивності та багаторазового тренування з миттєвим зворотним зв'язком. Їх використання дає змогу подати орфографічні правила в доступній для молодших школярів формі, активізувати увагу учнів і створити умови для усвідомленого засвоєння правописних норм української мови.

На етапі ознайомлення з новим орфографічним матеріалом доцільно застосовувати мультимедійні презентації, анімаційні схеми та відеофрагменти, які візуалізують орфографічні правила. Наприклад, під час вивчення правопису ненаголошених голосних у корені слова або дзвінких і глухих приголосних учні можуть спостерігати поетапну зміну слів, виділення орфограм кольором, анімаційне зіставлення перевірних слів. Такий спосіб подання матеріалу сприяє формуванню орфографічної пильності та розвитку вміння помічати орфограми.

У процесі закріплення орфографічних знань мультимедійні технології забезпечують різноманітність тренувальних вправ. Інтерактивні завдання з вибором правильної літери, вставленням пропущених букв, групуванням слів за типами орфограм, виправленням орфографічних помилок у цифрових текстах активізують пізнавальну діяльність учнів і сприяють виробленню навичок правильного письма. Миттєвий зворотний зв'язок дає змогу учням самостійно перевіряти результати своєї роботи, аналізувати помилки та коригувати власні дії.

Ефективним є використання мультимедійних технологій для поєднання орфографії з розвитком фонетико-орфоепічних умінь. Аудіозаписи зі зразками нормативної вимови, інтерактивні вправи на співвіднесення звукового й буквенного складу слова, прослуховування слів із подальшим записом сприяють усвідомленню зв'язку між вимовою і написанням, що є важливим для формування грамотності молодших школярів. Особливо доцільним є використання таких вправ під час опрацювання орфограм, зумовлених фонетичними явищами.

Значний дидактичний потенціал мають мультимедійні ігрові технології у вивченні орфографії. Навчальні ігри, онлайн-вікторини, цифрові квести та тренажери створюють мотиваційно насичене освітнє середовище, у якому учні засвоюють правописні норми в ігровій формі. Ігрові завдання можуть передбачати «полювання на орфограми», складання слів і речень із правильним написанням, змагання на швидкість і точність письма, що сприяє закріпленню знань і формуванню стійких орфографічних навичок

Особливо ефективним є використання мультимедійних технологій *для розвитку зв'язного мовлення* молодших школярів. Відеофрагменти, анімаційні сюжети, серії ілюстрацій, слайд-презентації та інтерактивні історії створюють наочну ситуацію спілкування, що стимулює учнів до мовленнєвої активності. Перегляд коротких мультимедійних матеріалів може слугувати основою для складання розповідей, описів, переказів, продовження сюжету або висловлення власної оцінки подій і вчинків персонажів.

Ефективним є застосування мультимедійних технологій для розвитку діалогічного мовлення. Аудіо- та відеозаписи зразків мовленнєвої взаємодії, інсценування діалогів за допомогою цифрових персонажів, рольові ігри з використанням мультимедійних сценаріїв сприяють формуванню вмінь ставити запитання, відповідати на них, дотримуватися логіки й послідовності висловлювання, використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації. Учні можуть відтворювати діалоги, змінювати репліки, добирати власні мовні формули, що розвиває мовленнєву гнучкість і комунікативну доцільність.

Мультимедійні технології створюють широкі можливості для розвитку монологічного мовлення. Учні можуть складати усні та письмові тексти за серіями зображень, озвучувати мультфільми, коментувати відеосюжети, створювати власні короткі мультимедійні презентації або цифрові історії. Такі види діяльності сприяють формуванню вмінь логічно будувати висловлювання, дотримуватися композиційної структури тексту, використовувати мовні засоби зв'язку між реченнями та частинами висловлювання.

Важливу роль у навчанні української мови відіграють *ігрові мультимедійні технології*, які забезпечують природне поєднання навчальної та ігрової діяльності. Інтерактивні мовні ігри, вікторини, цифрові пазли, квести та навчальні онлайн-ігри підвищують мотивацію до навчання, створюють позитивний емоційний фон на уроці та сприяють ефективному закріпленню вивченого матеріалу.

Комп'ютерна гра є різновидом мультимедійного продукту, що відзначається комплексністю та синтетичним характером, створеним спільними зусиллями колективу розробників. Використання комп'ютерних ігор в освітньому процесі сприяє підвищенню мотивації до навчання, розширенню обсягу використовуваної інформації, застосуванню нових форм подання матеріалу (зокрема візуально-наочних), збільшенню кількості різноманітних навчальних завдань, активному залученню учнів до освітньої діяльності, а також розвитку інтелектуальної активності й творчого мислення.

Завдяки можливостям віртуальної реальності комп'ютерна гра формує для учня новий освітній простір, де він не лише спостерігач, а й активний учасник. Віртуальність гри дає змогу замінити традиційні методи презентації знань (підручник, усна розповідь) на безпосередній динамічний вплив. Учень стає співтворцем освітнього процесу, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок. Окрім того, гра задовольняє природну пізнавальну потребу, моделюючи ситуації, які малоймовірні в реальному житті, наприклад, пожежу, повінь чи шторм, і водночас формує навички та вміння, які можуть стати корисними в реальному житті.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Комп'ютерні ігри завдяки різноманітній структурі створюють умови для розвитку діяльнісних і мисленнєвих навичок, виділяючи ключові функціональні позиції для вирішення конкретних завдань. Водночас вони психологічно готують учнів до стресових ситуацій, допомагаючи розвивати здатність діяти в умовах кризи та регулювати власний психічний стан.

До основних дидактичних вимог під час створення і застосування комп'ютерних ігор належать: відповідність віку учнів, дотримання гігієнічних і санітарних норм, доступність навчального матеріалу. Крім того, розроблення ігор повинно враховувати кілька ключових аспектів: психологічний (вплив на мотивацію до навчання та ставлення до предмета); педагогічний (відповідність загальній меті курсу і формування правильних уявлень про навколишній світ); методичний (обґрунтованість завдань та методичних прийомів); організаційний (раціональне планування уроків із використанням ігрових комп'ютерних програм).

Серед комп'ютерних ігор можна виділити два основні типи: перший – мовні ігри, що охоплюють завдання з лексики, граматики, орфографії та фонетики; другий – комунікативні ігри, спрямовані на навчання основним видам мовленнєвої діяльності, зокрема аудіюванню, говорінню, читанню, письму, а також на розвиток умінь застосовувати набуті мовні навички в конкретних ситуаціях спілкування.

Ігрові комп'ютерні програми можна ефективно застосовувати на уроках різних типів як під час пояснення нового матеріалу, так і для закріплення, повторення або контролю знань, умінь і навичок. Вони доречні на будь-якому етапі уроку: під час актуалізації знань, визначення мети та теми заняття, підбиття підсумків, проведення рефлексії тощо.

Комп'ютерна гра є однією з особливих форм навчання, унікальність якої полягає в здатності робити процес вивчення української мови цікавим і захопливим для учнів. Використання ігрових програм активізує дітей, урізноманітнює одноманітні види діяльності на уроці та сприяє покращенню результатів у запам'ятовуванні, повторенні, закріпленні та засвоєнні навчального матеріалу.

Вибір ігрових програм потребує особливої уваги з боку вчителя. Програма повинна чітко і правильно відображати зміст теми уроку, бути цікавою та емоційно насиченою. Навчальне завдання має бути подано в ігровій формі, щоб продемонструвати учням, що навчання може бути веселим і захопливим.

Learning Apps – це онлайн-платформа, яка надає доступ до широкого спектру навчальних програм та інтерактивних матеріалів, призначених для розвитку різних навичок і вмінь. Платформа створена з метою забезпечення вчителів, батьків і учнів зручним інструментом для пошуку, створення та використання навчальних ресурсів. На платформі зібрано багато матеріалу, що охоплює різні предмети, дисципліни та рівні навчання. Вона пропонує інтерактивні уроки, вправи, головоломки, тести та інші ресурси, які сприяють ефективному засвоєнню нових знань та формуванню практичних умінь.

Learning Apps має зручний каталог ресурсів, який дає змогу здійснювати пошук за предметом, рівнем складності, типом матеріалу та іншими критеріями, що полегшує добір відповідних навчальних ресурсів. Платформа також надає можливість взаємодії користувачів: учителі та учні можуть обмінюватися матеріалами, залишати коментарі, оцінки та рецензії, а також ділитися власними навчальними розробками та ідеями. Learning Apps доступна через веббраузер на різних пристроях: комп'ютерах, планшетах, смартфонах, що забезпечує можливість використання ресурсів у будь-який час і з будь-якого місця, роблячи навчання більш гнучким і доступним. Наприклад, на уроці української мови можна використати лінгвістичну комп'ютерну гру «Незвичний потяг», яка призначена для закріплення навичок фонетичного аналізу слів. У процесі гри учень формує речення-потяг, додаючи до нього окремі слова, які виступають як вагони. Щоб приєднати вагон до складу, необхідно визначити та ввести кількість голосних і приголосних звуків у слові. Після того, як учень зазначає звуки, він натискає кнопку посередині екрану або клавішу «Enter» чи «Пропуск». Якщо підрахунок правильний, на семафорі з'являється зелене світло, і потяг рушає далі. У разі помилки світло залишається червоним, і він не рухається далі – учень повинен дати правильну відповідь, щоб продовжити гру. Програма має два режими роботи. У режимі «Голосні / приголосні» потрібно підрахувати відповідну кількість звуків у слові. У режимі «Тверді / м'які» завдання полягає у визначенні кількості твердих та м'яких приголосних звуків.

Мультимедійні технології також розширюють *можливості контролю та самоконтролю навчальних досягнень учнів*. Онлайн-тести, інтерактивні диктанти, вправи з автоматичною перевіркою та рефлексивні цифрові опитувальники дають змогу оперативно оцінювати рівень сформованості мовних умінь і навичок, а також сприяють усвідомленню учнями власних навчальних результатів.

Висновки. Отже, педагогічно виважене й методично обґрунтоване використання мультимедійних технологій на уроках української мови в початковій школі сприяє підвищенню якості мовної освіти, формуванню ключових компетентностей і створенню сучасного освітнього середовища, орієнтованого на потреби дитини. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні методичних моделей інтеграції мультимедійних ресурсів у систему уроків української мови, визначенні критеріїв оцінювання їх ефективності та вдосконаленні підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах цифрового освітнього середовища.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Список використаної літератури

1. Василиків І. Основні проблеми та шляхи впровадження мультимедійних технологій у початковій школі. *Молодь і ринок*. 2019. № 1 (168). С. 62–66.
2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній і дослідницькій діяльності учнів на уроках в початкових класах нової української школи / О. О. Красовська та ін. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 2 (8). С. 448–462.
3. Винницька Н., Жигайло О. Особливості застосування мультимедіатехнологій у сучасній системі освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 2 (210). С. 109–112.
4. Інформатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології : підручник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. О. І. Пушкаря. Київ : «Академія», 2002. 704 с.
5. Качмар О. В., Барило С. Б., Зінькова І. І. Цифрові технології в освітньому процесі початкової школи в реаліях масштабної військової агресії. *Академічні візії*. 2023. № 19. С. 1–9.
6. Кіліченко О., Наконечна Л. Стимулювання процесу учіння учнів початкової школи. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2021. № 25. С. 116–120.
7. Мичка-Левченко Ю. З. Інтерактивні мультимедійні засоби навчання як засіб розвитку учнів початкової школи. *Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica*. 2020. № 2. С. 50–52.
8. Мороз О. М. Особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес молодших школярів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Вип. 70. С. 66–74.
9. Основи нових інформаційних технологій навчання : посіб. для вчителів / за ред. Ю. І. Машбиця. Київ : ІЗМН, 1997. 264 с.
10. Паламар С., Линник О. Впровадження медіазасобів у початковій школі на уроках гуманітарного циклу. *Молодий вчений*. 2021. № 8 (96). С. 69–73.
11. Пінчук О. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект. *Нові технології навчання*. 2007. Вип. 46. С. 55–58.
12. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад.: Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна; за заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєвєродонецьк, 2020. 194 с.
13. Словник української мови : в 11 т. 1979. Т. 10. С. 106.
14. Чернякова О. І., Савченко Н. С. Використання мультимедійних засобів навчання на уроках в початкових класах. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка. Психологія. Медицина.* 2023. № 10 (28). С. 494–505.
15. Шкуренко О. В., Шпіца Р. І., Стецик С. П. Методичні особливості застосування імерсивних технологій під час підготовки вчителя початкової школи. *Open educational e-environment of modern university*. 2023. № 15. С. 139–150.

APPLICATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE STUDENTS' LANGUAGE TRAINING

Kukharchuk Iryna
Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article raises the actual problem of using multimedia technologies in language training of primary school students in the context of digitalization of the educational process and the implementation of a competency-based approach. It is substantiated that the modern primary school is tasked to form not only language and speech competence, but also the ability to work with various types of information, as well as to analyze and critically evaluate media content . Attention is focused on the regulatory and legal foundations for the implementing multimedia technologies, in particular, the provisions of the State Standard for Primary Education and the «New Ukrainian School» Concept, which define the necessity of creating a modern digital educational environment.*

Purpose. *The purpose of the article is to clarify the meaning of the concepts «technologies» and «multimedia technologies,» as well as to analyze the use of multimedia technologies in the language training of future primary education specialists.*

Methods. *To achieve the goal, a complex of general scientific and special research methods was used: analysis and synthesis of scientific-pedagogical, linguodidactic and normative sources; comparison of different approaches to interpreting of key concepts; generalization of pedagogical experience in using of multimedia tools in primary school; and the descriptive method for systematizing the forms and methods of using multimedia technologies in the process of language education of younger students.*

Result. *The study found that multimedia technologies have significant didactic potential in the language training of primary education students and are an effective means of implementing competency-based, activity-based and personality-oriented approaches in teaching the Ukrainian language. Analysis of theoretical sources and generalization of pedagogical experience proved that the use of multimedia facilitates the optimization of the lesson structure, increases visual appeal, dynamism and motivational richness.*

It has been found that the use of audio and video materials, interactive presentations, and animated models ensures more effective development of younger students' phonetic and orthoepic skills, particularly the development of phonemic hearing, correct pronunciation of sounds, adherence to stress and intonational expressiveness in speech.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

The active engagement of multiple channels of information perception contributes to a deeper understanding of language norms and their lasting acquisition.

In the process of studying lexicology, multimedia technologies create conditions for the formation of lexical competence by providing visual explanations of word meanings, expanding vocabulary, and developing the ability to use words in context. The use of multimedia games, visual plots, and computer exercises activates students' speech activity, stimulates interest in words, and promotes the mastery of synonymous, antonymous, and thematic connections between lexemes.

The study confirmed that multimedia technologies are an effective means of illustrating grammatical material. When studying morphology, interactive tables, animated diagrams, and digital models facilitate the understanding of grammatical categories and word forms, while in the study of syntax, they promote awareness of sentence structure and the syntactic connections between its components. Interactive exercises with instant feedback ensure the active students' participation in the learning process and the formation of skills for the conscious application of grammatical knowledge in speech.

It has been established that in studying orthography, multimedia technologies increase the effectiveness of developing orthographic vigilance and stable spelling skills. Visualization of orthograms, animated presentations of rules, interactive trainers, and online games help learners to understand the connection between the sound and letter-graphic composition of a word, reduce the frequency of typical mistakes, and develop self-control skills.

Particularly significant results have been obtained regarding the development of coherent speech in younger students. The use of multimedia stories, series of illustrations, video clips, and digital stories stimulates speech activity and helps to develop the ability to construct oral and written statements logically and sequentially, as well as to select language means according to the communicative situation. The use of multimedia in the development of dialogic and monologic speech creates conditions for modeling real-life communication situations and forming communicative appropriateness in speech.

It has been proven that game-based multimedia technologies and computer learning programs significantly increase students' learning motivation, promote a positive emotional atmosphere during lessons, and actively engage children in educational activities. Online platforms like LearningApps expand the possibilities for differentiated learning, individual work, and the organization of control and self-control of educational achievements.

Originality. *The originality of the research lies in the comprehensive coverage of the use of multimedia technologies in the language training of primary education students, taking into account modern educational standards and the conceptual provisions of the New Ukrainian School. A systematic description has been proposed for the use of multimedia across various content lines of teaching the Ukrainian language (phonetics, vocabulary, grammar, orthography, speech development), which allows multimedia technologies to be considered as a holistic didactic tool for the formation of language and communicative competences.*

Conclusion. *The obtained results confirm that the systematic and pedagogically balanced use of multimedia technologies in the language training of primary education students ensures an improvement in the quality of language material acquisition, the development of language, speech, and communicative competences, as well as the formation of digital and media literacy foundations among younger students.*

Keywords: *multimedia technologies, primary school, Ukrainian language, language education, digitalization of education, New Ukrainian School, language competence.*

References

1. Vasylykiv, I. (2019.) Osnovni problemy ta shliakhy vprovadzhennia multymediinykh tekhnolohii u pochatkovii shkoli. Molod i rynok. № 1 (168). S. 62–66 [in Ukrainian].
2. Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osvitnii i doslidnytskii diialnosti uchniv na urokakh v pochatkovykh klasakh novoi ukrainskoi shkoly / O.O. Krasovska ta in. Visnyk nauky ta osvity. 2023. № 2 (8). S. 448–462. [in Ukrainian].
3. Vynnytska, N., & Zhyhailo, O. (2023). Osoblyvosti zastosuvannia multymediatekhnolohii u suchasnii systemi osvity. Molod i rynok. № 2 (210). S. 109–112. [in Ukrainian].
4. Informatyka: Kompiuterna tekhnika. Kompiuterni tekhnolohii : pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv / za red. O.I Pushkaria. Kyiv : «Akademiia», 2002. 704 s. [in Ukrainian].
5. Kachmar, O. V., Barylo, S. B., & Zinkova, I. I. (2023). Tsyfrovi tekhnolohii v osvitnomu protsesi pochatkovoi shkoly v realiiakh masshtabnoi viiskovoi ahresii. Akademichni vizii. № 19. S. 1–9. [in Ukrainian].
6. Kilichenko, O., & Nakonechna, L. (2021). Stymuliuvannia protsesu uchinnia uchniv pochatkovoi shkoly. Mountain School of Ukrainian Carpaty. № 25. S. 116–120. [in Ukrainian].
7. Mychka-Levchenko, Yu. Z. (2020). Interaktyvni multymediini zasoby navchannia yak zasib rozvytku uchniv pochatkovoi shkoly. Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica. № 2. S. 50–52. [in Ukrainian].
8. Moroz, O. M. (2023). Osoblyvosti vprovadzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osvitnii protses molodshykh shkoliariv. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Vyp. 70. S. 66–74. [in Ukrainian].
9. Osnovy novykh informatsiinykh tekhnolohii navchannia: posib. dlia vchyteliv / za red. Yu. I. Mashbytsia. Kyiv : IZMN, 1997. 264 s. [in Ukrainian].

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

10. Palamar, S., & Lynnyk, O. (2021). Vprovadzhennia mediazasobiv u pochatkovii shkoli na urokakh humanitarnoho tsyklu. Molodyi vchenyi. № 8 (96). S. 69–73. [in Ukrainian].
11. Pinchuk, O. (2007). Problema vyznachennia multymedia v osviti: tekhnolohichnyi aspekt. Novi tekhnolohii navchannia. Kyiv, Vyp. 46. S. 55–58. [in Ukrainian].
12. Slovnyk terminiv i poniat suchasnoi osvity / uklad.: L. M. Mykhailova, O. V. Pahava, O. V. Pronina. Za zah. red. L. M. Mykhailovoi. Sievierodonetsk, 2020. 194 s. [in Ukrainian].
13. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh. Tom 10, 1979. S. 106. [in Ukrainian].
14. Cherniakova, O. I., & Savchenko N. S. (2023). Vykorystannia multymediinykh zasobiv navchannia na urokakh v pochatkovykh klasakh. Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna». № 10 (28). S. 494–505. [in Ukrainian].
15. Shkurenko, O. V., Shpitsa, R. I., & Stetsyk, S. P. (2023). Metodychni osoblyvosti zastosuvannia imersyvnykh tekhnolohii pid chas pidhotovky vchytelia pochatkovoi shkoly. Open educational e- environment of modern university. № 15. C. 139–150. [in Ukrainian].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 19.02.2026 р.
Прийнято редакцією 19.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

УДК 37.014.3:378.016:82
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-205-210

РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Башманівська Любов Андріївна
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання
Житомирський державний університет імені Івана Франка
e-mail: lyubov_andreevna11@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-3528-2864

У статті розглянуто особливості розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників в умовах трансформації освіти, визначено основні підходи, що сприяють ефективній підготовці здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в сучасному культурному просторі. Наголошено, що розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників в умовах освітніх трансформацій постає важливим завданням сучасної вищої школи, що передбачає цілісне поєднання теоретичної підготовки й практичної інтерпретаційної діяльності, дослідницького пошуку й особистісного розвитку здобувача. Визначено літературознавчу компетентність як інтегративну характеристику професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури, що поєднує глибокі знання з теорії та історії літератури, інтерпретаційні навички, критичне мислення, а також уміння здійснювати культурний і міждисциплінарний аналіз художнього тексту. Вказано, що, розвиваючи літературознавчу компетентність, необхідно переорієнтувати освітній процес із репродуктивних моделей навчання на діяльнісно-компетентнісні, які можуть активізувати дослідницьку, аналітичну й рефлексивну діяльність здобувачів вищої освіти. Підкреслено особливу роль використання цифрових ресурсів, інтерактивних методів навчання, міждисциплінарної інтеграції, а також залучення здобувачів вищої освіти до науково-дослідницької роботи. Узагальнено, що літературознавча компетентність майбутніх учителів-словесників в умовах трансформаційних процесів – це стратегічний напрям сучасної вищої освіти, що дає можливість забезпечити підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного до професійної діяльності й саморозвитку.

Ключові слова: *літературознавча компетентність, учитель-словесник, трансформація освіти, цифрові ресурси, інтеграція, професійна діяльність.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти відбуваються трансформаційні процеси, спричинені глобалізацією та цифровізацією, спрямовані на компетентнісну парадигму навчання. Особливу актуальність має проблема підготовки майбутніх учителів-словесників, які будуть здатні застосовувати літературознавчі знання в професійній діяльності, критично осмислювати художнє слово, інтерпретувати текст у широкому культурному контексті й ефективно комунікувати в сучасному інформаційному просторі. В епоху трансформації освіти відбуваються зміни в змісті, методах і формах навчання літературознавчих дисциплін, що спонукають переосмислювати підходи до формування літературознавчої компетентності здобувачів вищої освіти. У цих умовах необхідно інтегрувати традиційні наукові основи літературознавства із сучасними освітніми практиками й цифровими технологіями, що забезпечать підготовку конкурентоспроможного фахівця в умовах сучасних викликів.

Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників у період трансформації освіти – ключове завдання сучасної філологічної підготовки, зумовлене освітніми, технологічними й соціокультурними змінами. Переосмислення ролі філолога, оновлення змісту освіти відповідно до

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

компетентнісної парадигми та цифровізація навчального процесу вимагають інноваційних цілей і методів літературознавчої підготовки здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Літературознавчу компетентність майбутнього вчителя-словесника досліджували Л. Базиль, Н. Бібік, В. Коваль, Л. Лузан, А. Ситченко, О. Семеног, А. Фасоля, Л. Фурсова, В. Шуляр та інші науковці, які наголошували на важливості її формування в закладах вищої освіти. Ґрунтовним дослідженням літературознавчої компетентності вчителя-словесника є праці Л. Базиль [2], [3], [4], у яких авторка окреслює методологічні засади літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, теоретично обґрунтовує її сутність**,** зміст і структуру, дає характеристику технології поетапного розвитку цієї компетентності під час літературознавчої діяльності. Літературознавчу компетентність майбутніх учителів-словесників дослідниця вважає складною динамічною системою професійно-діяльнісних та індивідуально-особистісних елементів, що забезпечують здатність і готовність до ефективного виконання літературознавчої діяльності як підґрунтя якісної професійної праці, самореалізації, безперервного саморозвитку [2, с. 9]. На думку В. Шуляра, літературознавча компетентність – це здатність вивчати й аналізувати твори художньої літератури в єдності змісту і форми в контексті літературно-мистецького процесу для одержання естетичного задоволення [8, с. 42**]**. Увага науковців до цієї проблеми підкреслює її актуальність у період змін, що відбуваються в сучасному освітньо-культурному просторі.

Мета статті: теоретично осмислити особливості розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників в умовах трансформації освіти, а також визначити основні підходи, що сприяють ефективній підготовці здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в сучасному культурному просторі.

Виклад основного матеріалу. В умовах трансформаційних процесів у галузі освіти сьогодні переосмислення потребують проблеми професійної підготовки майбутніх учителів-словесників. На думку Л. Златів, це реформування, стандартизація освіти, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, упровадження нових форм здобування освіти (дистанційної, мережевої, дуальної, змішаного навчання) і виклики сьогодення (пандемія, зовнішня агресія, світова економічна криза, процеси глобалізації та диджиталізації людства) [5, с. 54]. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в епоху трансформації освіти – складний і багатовимірний процес, що спонукає до оновлення змісту, методів, форм навчання і переосмислення ролі здобувача вищої освіти як активного суб'єкта пізнання. Компетентнісна модель підготовки формує фахівця, який аналізує літературні тексти й осмислює їх як важливий ресурс сучасної комунікації. За Л. Базиль, розвиток літературознавчої компетентності майбутнього вчителя-словеника – це багатоплановий і довготривалий процес, що реалізується в різних вимірах, зокрема як соціокультурне явище з якісними й кількісними змінами в соціально-професійному житті майбутніх учителів; система безперервної фахової освіти, що реалізується в освітніх установах і соціальних інституціях; набуття необхідних професійно-значущих якостей та опанування теорією і практикою літературознавчої діяльності; форми активності, що є динамічними чинниками становлення особистості майбутнього вчителя літератури тощо [3, с. 47].

Для формування літературознавчої компетентності, уважає В. Шуляр, важливо озброїти здобувачів стратегією розвитку визначення наукового поняття, понятійного мислення, наукового мовлення тощо [9, с. 36]. Для її реалізації автор пропонує тактичну модель, що містить підготовчу стратегію до сприйняття теоретико-літературного явища або поняття (нагромадження певних знань і читацького досвіду в процесі читання, спостереження; визначення літературознавчих явищ «із середини тексту», що допомагають уявити й побачити представлену автором картину, образ тощо), а також діяльнісно-змістову стратегію осмислення теоретико-літературних явищ і понять [9, с. 36].

Для ефективного розвитку літературознавчої компетентності фахову підготовку майбутніх словесників потрібно спрямовувати на їхнє особистісно-професійне зростання та мотивацію бути успішними у своїй сфері діяльності й досягти високого рівня професіоналізму в здійсненні літературознавчої діяльності.

Важливим чинником розвитку літературознавчої компетентності виступає міждисциплінарна інтеграція. Краще осмислити художній текст як складний культурний феномен майбутнім учителям допомагає залучення знань із філософії, історії, соціології, культурології, медіазнавства тощо. В епоху трансформації освіти літературознавство частіше взаємодіє з медіакомунікацією, що дає змогу розширити аналітичний інструментарій словесника й формує здатність працювати з різними форматами дискурсу. На думку Л. Базиль, літературознавча компетентність як інтегроване утворення «розвивається в індивідуально-особистісному й професійно-діяльнісному планах, забезпечує раціональне й творче використання літературознавчих знань, умінь, навичок розуміння, усвідомлення, кодування й декодування сенсів змісту твору та аналізу літературно-художніх явищ» [4].

В. Коваль уважає, що інтегрувальний центр навчальних знань у структурі літературознавчої підготовки – це спільне понятійне ядро, до якого входять такі ключові поняття, як художнє слово, художній

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

твір, текст, зображально-виражальні засоби, мистецтво, культура тощо **[**6, с. 192**].** Ефективність вивчення літературознавчих курсів, переконана авторка, залежить від інтеграції навчальних матеріалів літературних дисциплін з науковими дослідженнями літературознавства, лінгвістики, психології, педагогіки, методики навчання літератури, а також історії, філософії та культурології. Ефективно поєднуючи здобутки означених дисциплін з вивченням літературних курсів, формуються сприятливі умови для розвитку літературознавчої компетенції майбутніх учителів-словесників. Це спонукатиме до розроблення інтегрованих навчальних предметів, що поглиблюють літературознавчі знання та удосконалюють уміння здійснювати науковий аналіз художнього тексту [6, с. 192].

На особливу увагу заслуговує розвиток інтерпретаційної культури здобувачів, що передбачає вміння усвідомлювати багатозначність художнього тексту, порівнювати різні наукові підходи, аргументовано відстоювати свою думку. У зв'язку з цим, літературознавча компетентність тісно пов'язана з культурою академічного письма, мовленнєвою та стилістичною грамотністю, що особливо актуально для майбутніх учителів-словесників.

Трансформація освіти потребує змін у підходах до навчання літературознавчих дисциплін і формування літературознавчої компетентності. На зміну традиційній моделі приходить діяльнісно-орієнтоване навчання, що активізує аналітичні, інтерпретаційні й дослідницькі здібності здобувачів вищої освіти. Важливе значення сьогодні мають проблемно-пошукові завдання, інтерактивні методи навчання, проєктна діяльність, робота з першоджерелами, що сприяє формуванню цілісного бачення літературного процесу.

У контексті сказаного важливе значення має особистісно орієнтований підхід, що враховує індивідуальні освітні потреби, читацький досвід та інтелектуальні запити здобувачів. Розвиток літературознавчої компетентності відбувається ефективніше за умови створення освітнього середовища, у якому майбутні вчителі-словесники мають можливість самостійно пропонувати власні інтерпретаційні моделі й обирати траєкторії аналізу тексту. Це стимулюватиме відповідальність за своє навчання, розвиток рефлексивності й здатності до самоосвіти, що є необхідною ознакою сучасного словесника.

На думку низки авторів (М. Носко, Д. Дорошенко, Ю. Носко), розвиток освіти вимагає від учителя неперервного здобуття нових знань, умінь і навичок, підвищення компетентності й використання нових технологій. З огляду на це важливо впроваджувати в освітній процес особистісно орієнтований підхід як наскрізний, системний і глибинний інструмент організації освітнього середовища [7]. Дослідники вважають, що в навчанні здобувачів у закладах вищої освіти цей підхід визначається цілісністю процесу становлення індивідуальності, розвитком фізичних, розумових здібностей і моральних якостей [7].

Важливим аспектом розвитку літературознавчої компетентності майбутнього вчителя-словесника в умовах трансформації освіти є використання цифрових технологій під час літературознавчої підготовки. Освітні платформи й мультимедійні ресурси, електронні бібліотеки й онлайн-архіви актуалізують навички роботи з інформацією, надають можливість доступу до джерельної бази. Цифрове середовище вимагає від здобувачів умінь відрізняти наукові інтерпретації від маніпулятивних прочитань, що посилює значення методологічної культури та академічної доброчесності. Важливим у цьому контексті є інформаційна грамотність здобувачів, елементом якої, на думку Л. Башманівської, є вміння протистояти дезінформації, маніпуляціям і стереотипам, які транслюються різними медіа [1, с. 161].

На необхідності формувати літературознавчу компетенцію майбутніх учителів-філологів наголошує В. Коваль. Авторка вважає її цілісним багаторівневим комплексом властивостей особистості, що забезпечують ефективне й творче застосування літературознавчих знань для вирішення професійних завдань. Володіючи нею, учитель-словесник обирає стратегію аналізу художнього твору, якою зможе зацікавити учнів, спонукати до активної діяльності або створити власний метод усвідомлення відповідного тексту тощо [6, с. 192]. Основною метою літературознавчої компетенції авторка вважає формування в здобувачів уявлень про цілісність літературного процесу, літературного розвитку й мистецького простору, що відображено засобами художнього слова [6, с. 192].

Цікавою вважаємо думку Л. Базиль, яка визначає структуру літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури, куди входять «комплекс знань, умінь, індивідуальних якостей (мотивів, намірів, установок, орієнтирів, переконань), досвіду літературознавчої діяльності, що системно репрезентують внутрішні зв'язки об'єкта, котрі забезпечують його цілісність, збереження основних характеристик, незважаючи на постійні зовнішні й внутрішні впливи» [4]. Авторка окреслює загальний зміст літературознавчої компетентності в межах ціннісно-орієнтаційного, когнітивно-змістового й діяльнісно-практичного компонентів, що набувають подальшого розвитку під час набуття знань, умінь і навичок, які необхідні для адекватного сприймання, розуміння, усвідомлення та інтерпретації як окремих художньо-мистецьких явищ літературного процесу, так і літературно-художнього простору [4].

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Для розвитку літературознавчої компетентності важливу роль відіграє дослідницька діяльність. Участь майбутніх учителів-словесників у конференціях, наукових гуртках, підготовка курсових і кваліфікаційних (дипломних) робіт сприяє формуванню здатності до самостійного наукового пошуку, поглиблює аналітичні вміння та розвиває навички академічного письма. В умовах трансформації освіти літературознавство постає як наука, відкрита до нових методологічних підходів та інтерпретацій.

Особливо актуальним стає також національно-культурний компонент літературознавчої компетентності, що має на меті глибоке осмислення української літератури в контексті світового літературного процесу. Він сприяє відкритості до інтеркультурного діалогу й формуванню цілісної картини літературного розвитку, дає можливість здобувачам в епоху трансформації освіти осмислювати художній текст як фактор національної ідентичності та культурної саморефлексії.

Важливий показник розвитку літературознавчої компетентності – здатність учителя-словесника транслювати знання в професійній діяльності, тобто вміння адаптувати складні літературознавчі концепції до вікових і когнітивних можливостей учнів, розвивати інтерес до художнього слова й читацьку культуру, а також уміння інтерпретувати літературні тексти в публічному просторі, працювати з наративами, що формують суспільну думку.

Для розвитку літературознавчої компетентності, зокрема на заняттях з методики навчання української літератури, під час розгляду, наприклад, теми «Вивчення літературознавчого матеріалу» доцільно формувати аналітичні вміння здобувачів на основі роботи з художнім текстом. З цією метою можемо запропонувати майбутнім учителям-словесникам здійснити багаторівневий аналіз певного художнього твору з визначенням теми, проблематики, жанру, стилю, образної системи тощо з обговоренням елементів аналізу, які доцільно винести на урок у закладі загальної середньої освіти. Так будемо формувати здатність адаптувати літературознавчі знання до педагогічної практики.

Можемо запропонувати інтерпретаційні завдання з опорою на різні наукові підходи. Наприклад, інтерпретувати певний текст з позицій структуралізму, герменевтики, культурологічного підходу, що допоможе розвинути вміння аргументувати пропоновану інтерпретацію; написати аналітичне есе з використанням літературознавчих термінів і наукових джерел з метою розвитку критичного мислення та рефлексії.

Цікавими для розвитку літературознавчої компетентності буде проєктна діяльність, компаративний аналіз творів української та зарубіжної літератур, завдяки чому розвивається літературознавча ерудиція і здатність до типологічного аналізу; аналіз сучасних літературних творів з урахуванням жанрових трансформацій і медіаконтексту, що допоможе орієнтуватися в сучасному літературному процесі й інтегрувати його в освітній простір. Доречним є використання цифрових платформ, аналіз електронних версій тексту з коментарями й гіперпосиланнями. Такі завдання допоможуть поєднати розвиток літературознавчої та цифрової компетентностей.

На практичних заняттях з методики навчання літератури здобувачі можуть розробляти фрагменти уроків з аналізом художніх текстів, що буде сприяти вмінню застосовувати фахові знання в шкільній практиці; проводити дискусії, обговорювати проблемні питання тощо.

З огляду на вищезазначене узагальнимо, що літературознавча компетентність майбутніх учителів-словесників – це інтегративна якість людини, яка поєднує теоретичні знання з літератури, уміння інтерпретувати художні тексти в міждисциплінарному, культурному й історичному контекстах, а також здатність критично мислити й аргументовано оцінювати літературні явища. У нинішніх умовах трансформації освіти ця компетентність поєднує вміння працювати з різними текстами, зокрема медійними й цифровими, адаптувати літературознавчий аналіз до потреб освітньої та комунікативної діяльності. Розвиток літературознавчої компетентності здобувачів у період трансформації освіти – це динамічний процес, у якому поєднано традиції літературознавчої науки з інноваційними освітніми практиками. Ефективна реалізація цього процесу передбачає підготовку майбутніх учителів-словесників, які будуть здатні до глибокого осмислення художнього слова, критичного аналізу літературних явищ, а також братимуть активну участь у сучасному культурному й освітньому просторі.

Розвиток літературознавчої компетентності майбутнього вчителя-словесника в умовах освітніх трансформацій постає як стратегічне завдання сучасної вищої школи, що передбачає цілісне поєднання теоретичної підготовки та практичної інтерпретаційної діяльності, дослідницького пошуку та особистісного розвитку здобувача. Лише за таких умов можна підготувати компетентного, свідомого й готового до професійних викликів сучасності фахівця.

Висновки та перспективи досліджень. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників в умовах трансформації освіти – це складний багаторівневий процес, що проходить під час цифровізації, зміни освітніх парадигм і зростання ролі гуманітарного знання в сучасному соціумі. Літературознавча компетентність постає інтегративною характеристикою фахової підготовки майбутнього

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

вчителя-словесника й поєднує глибокі знання з теорії та історії літератури, інтерпретаційні навички, критичне мислення, а також уміння здійснювати культурний і міждисциплінарний аналіз художнього тексту. Розвиваючи літературознавчу компетентність, необхідно переорієнтувати освітній процес із репродуктивних моделей навчання на діяльнісно-компетентнісні, що можуть активізувати дослідницьку, аналітичну й рефлексивну діяльність здобувачів вищої освіти. На особливу роль у цьому процесі заслуговують використання цифрових ресурсів, інтерактивні методи навчання, міждисциплінарна інтеграція, а також залучення здобувачів до науково-дослідницької роботи. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників вважаємо стратегічним напрямом сучасної вищої освіти, що дає можливість забезпечити підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного до професійної діяльності й саморозвитку в умовах трансформації освіти. Перспективи досліджень убачаємо у вивченні ролі формальної, неформальної та інформальної освіти в удосконаленні літературознавчої компетентності вчителя української мови та літератури.

Список використаної літератури

1. Башманівська Л. А. Інформаційна грамотність у методиці навчання літератури: медіаосвітній аспект підготовки майбутніх учителів-словесників. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 122. С. 153–167. DOI: 10.35433/pedagogy.3(122).2025.11.

2. Базиль Л. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 574 с.

3. Базиль Л. О. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів: концептуально-теоретичні аспекти. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2015. № 9(5). С. 40–47.

4. Базиль Л. Структура літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури. *Педагогічні науки*. 2015. Вип. 28. С. 49–57. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/13959/1/L_Bazyl_VGNPUiOD_28_IPPO.pdf (дата звернення: 26.02.2026).

5. Златів Л. Трансформація лінгвометодичної підготовки майбутнього вчителя-словесника в умовах викликів сьогодення. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 4 (104). С. 54–49.

6. Коваль В. О. Підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу в закладах вищої освіти : монографія. Умань : Візаві, 2021. 449 с.

7. Носко М., Дорошенко Д., Носко Ю. Особистісно-орієнтований підхід у фізичному вихованні майбутніх вчителів. 2025. URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/875/923 (дата звернення: 28.02.2026).

8. Шуляр В. Модель літературної компетентності учнів-читачів Нової української школи : навч.-методич. посіб. Миколаїв : ОІППО, 2022. 192 с.

9. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. 348 с.

DEVELOPMENT OF LITERARY STUDIES COMPETENCE OF A FUTURE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION

Bashmanivska Liubov
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Associate Professor,
Department of Ukrainian and Foreign Literatures and their Teaching Methods
Zhytomyr Ivan Franko State University

Introduction. *At the current stage of educational development, significant transformational processes driven by globalization and digitalization are reshaping the educational landscape and orienting it toward a competency-based paradigm. In this context, the issue of preparing future teachers of language and literature acquires particular relevance. Such teachers must be capable of effectively applying literary studies knowledge in their professional practice, critically analyzing literary texts, interpreting them within a broad cultural framework, and engaging in effective communication within the contemporary information environment.*

Purpose. *The purpose of this study is to provide a theoretical substantiation of the specific features of the development of literary studies competence in future teachers of language and literature under conditions of educational transformation, as well as to determine the principal methodological approaches that ensure the effective preparation of higher education students for professional activity in the modern cultural space.*

Methods. *The research methodology comprises an analysis of scholarly and methodological sources addressing the formation of literary studies competence in future teachers of language and literature; systematic observation; generalization of the author's pedagogical experience; and interpretation of the obtained research results.*

Results. *It emphasizes that the development of literary studies competence of future language and literature teachers in the context of educational transformations constitutes an important task of modern higher education, which involves an integrated combination of theoretical training and practical interpretative activity, research inquiry, and the personal development of the student. Literary studies competence is defined as an integrative characteristic of the professional training of a future teacher of Ukrainian language and literature, encompassing in-*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

depth knowledge of literary theory and history, interpretative skills, critical thinking, as well as the ability to conduct cultural and interdisciplinary analysis of literary texts. The article notes that, in order to develop literary studies competence, it is necessary to reorient the educational process from reproductive models of learning toward activity-based and competence-oriented approaches that stimulate research, analytical, and reflective activities of higher education students. Special emphasis is placed on the role of digital resources, interactive teaching methods, interdisciplinary integration, and the involvement of students in research activities.

***Originality**. The article examines the features of developing literary studies competence in future language and literature teachers under conditions of educational transformation and identifies key approaches that contribute to the effective preparation of higher education students for professional activity in the contemporary cultural space.*

***Conclusion.** The study concludes that literary studies competence of future language and literature teachers in the context of transformational processes is a strategic direction of modern higher education, enabling the training of competitive specialists capable of effective professional activity and continuous self-development. It identifies prospects for further research in investigating the role of formal, non-formal, and informal education in enhancing the literary studies competence of teachers of Ukrainian language and literature.*

***Keywords**: literary studies competence, language and literature teacher, educational transformation, digital resources, integration, professional activity.*

References

1. Bashmanivska L. (2025). Informatsiina hramotnist u metodytsi navchannia literatury: mediaosvitnii aspekt pidhotovky maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv [Information Literacy in the Methodology of Teaching Literature: The Media Education Dimension in the Preparation of Future Teachers of Language and Literature]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky. № 122. S. 153–167. DOI: 10.35433/pedagogy.3(122).2025.11 [in Ukrainian].

2. Bazyl L. (2015). Rozvytok literaturoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury [The Development of Literary Studies Competence in Future Teachers of Ukrainian Language and Literature] : [monohrafiia]. K.: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. 574 s. [in Ukrainian].

3. Bazyl L. (2015). Rozvytok literaturoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv-filolohiv: kontseptualno-teoretychni aspekty [The Development of Literary Studies Competence in Future Philology Teachers: Conceptual and Theoretical Aspects]. ScienceRise. Pedagogical Education. № 9(5). S. 40–47. [in Ukrainian].

4. Bazyl L. (2015). Struktura literaturoznavchoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy i literatury [The Structure of Literary Studies Competence of the Future Teacher of Ukrainian Language and Literature]. Pedahohichni nauky. Vyp. 28. S. 49–57. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/13959/1/L_Bazyl_VGNPUiOD_28_IPPO.pdf (accessed: February 26, 2026). [in Ukrainian].

5. Zlativ L. (2020). Transformatsiia linhvometodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia-slovesnyka v umovakh vyklykiv sohodennia [Transformation of Linguistic and Methodological Training of Future Language and Literature Teachers in the Context of Contemporary Challenges]. Nova pedahohichna dumka. № 4 (104). S. 54–49. [in Ukrainian].

6. Koval V. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy ta literatury do profesiinoi diialnosti na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu v zakladakh vyshchoi osvity [Preparation of Future Teachers of Ukrainian Language and Literature for Professional Activity Based on a Competency-Based Approach in Higher Education Institutions] : monohrafiia. Uman : Vizavi. 449 s. [in Ukrainian].

7. Nosko M., & Doroshenko D., & Nosko Yu. (2025). Osobystisno-oriientovanyi pidkhid u fizychnomu vykhovanni maibutnikh vchyteliv [The Person-Centered Approach in the Physical Education of Future Teachers]. URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/875/923 (accessed: February 26, 2026). [in Ukrainian].

8. Shuliar V. (2022). Model literaturnoi kompetentnosti uchniv-chytachiv Novoi ukrainskoi shkoly [The Model of Literary Competence of Student-Readers in the New Ukrainian School] : navch.-metodych. posib. Mykolaiv : OIPPO. 192 s. [in Ukrainian].

9. Shuliar V. (2010). Stratehii literaturnoi osvity shkoliariv u systemi profilnoho navchannia [Strategies of Literary Education for Pupils in the System of Specialized (Profiled) Learning] : [monohrafiia]. Mykolaiv : Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly. 348 s. [in Ukrainian].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 24.02.2026 р.
Прийнято редакцією 24.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

УДК 373.3.091.33:005.336.2
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-211-217

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ: РОЗВИТОК М'ЯКИХ НАВИЧОК В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проц Марта Орестівна
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівський національний університет імені Івана Франка
e-mail: marta.prots@lnu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-0446-5898

Яремчук Наталія Ярославівна
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівський національний університет імені Івана Франка
e-mail: nataliya.yaremchuk@lnu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-7218-6543

У статті обґрунтовано роль ігрових технологій у системі діяльнісного підходу як стратегічного інструменту розвитку м'яких навичок (soft skills) в учнів молодшого шкільного віку. На основі аналізу фундаментальних психолого-педагогічних концепцій (Л. Виготського, Д. Ельконіна, Ж. Піаже, Дж. Гетті) та сучасних методичних підходів (О. Савченко, О. Роми, С. Скворцової) розкрито механізми інтеріоризації соціального досвіду, децентрації та ітеративного навчання в ігровій діяльності. Особливу увагу приділено практичному потенціалу LEGO-технологій та стратегії «Learning-through-play» у формуванні когнітивних, соціальних та особистісних навичок. Визначено, що перетворення гри на структурований технологічний процес (техноматику) забезпечує досягнення цільових орієнтирів Нової української школи. Доведено, що ефективність ігрового моделювання зумовлена зміною ролі педагога з транслятора знань на фасилітатора, який створює безпечне середовище для експериментування та соціальної взаємодії. Охарактеризовано специфіку різних видів ігор (конструктивних, рольових, колаборативних) крізь призму формування емоційного інтелекту, вольової саморегуляції та здатності до децентрації. Розкрито концепцію «мислення руками» в контексті використання LEGO-технологій як засобу об'єктивації внутрішніх когнітивних процесів дитини. Обґрунтовано, що інтеграція короткотривалих ігрових циклів у логіко-математичну та комунікативну освітні галузі сприяє розвитку когнітивної адаптивності та навичок командної роботи, що є фундаментом життєвого успіху випускника початкової ланки освіти.

Ключові слова: *діяльнісний підхід, ігрові технології, м'які навички (soft skills), учень початкової школи, Нова українська школа, суб'єктність учня, навчання через гру (Learning-through-play), LEGO-технології, когнітивна адаптивність, техноматика, фасилітація, децентрація, соціальна інтеракція.*

Постановка проблеми. Динамічні зміни в сучасному суспільстві та перехід до інформаційної епохи зумовлюють зміну освітніх пріоритетів. Сьогодні сума знань перестає бути єдиним показником успішності випускника. Згідно з Державним стандартом початкової освіти, ключова роль відводиться формуванню компетентностей та наскрізних вмінь [10]. У цьому контексті особливого значення набувають м'які навички (soft skills) – здатність до комунікації, командної роботи, критичного мислення та емоційної саморегуляції.

Актуальність проблеми посилюється стрімким розвитком технологій та штучного інтелекту, що вимагає від майбутнього громадянина не стільки володіння статичною інформацією, скільки високого рівня адаптивності та креативності. Соціальні запити сучасності диктують необхідність виховання особистості, здатної до ефективної колаборації в умовах невизначеності. Попри задекларовані реформи, у практиці початкової школи все ще спостерігається розрив між теоретичними вимогами НУШ та реальним інструментарієм педагога. Необхідність розробки чітких методичних алгоритмів для інтеграції ігрових циклів в освітній процес стає критично важливою для подолання формалізму в освіті. Саме тому дослідження ігрових технологій як системного засобу формування м'яких навичок є стратегічно важливим завданням сучасної педагогічної науки.

Традиційні репродуктивні методи навчання часто не забезпечують належного рівня розвитку цих навичок, оскільки орієнтовані на пасивне засвоєння інформації. Натомість діяльнісний підхід, який є фундаментом Концепції «Нова українська школа» (НУШ), передбачає, що дитина опановує світ через власну активність та життєвий досвід [6].

Ігрові технології виступають найбільш природною та ефективною формою такої активності для здобувача початкової ланки освіти. Як зазначають дослідники, гра в освітньому процесі перестає бути лише методом розваги, перетворюючись на складний інструмент моделювання соціальних відносин та вирішення проблемних ситуацій [9]. Проблема полягає в необхідності системного поєднання ігрових механік з конкретними завданнями розвитку м'яких навичок, що й визначає актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ігрові технології стали предметом дослідження чималої кількості науковців, проте фундаментальними вважаємо напрацювання Л. Виготського, Д. Ельконіна та О. Савченко. Шляхи формування компетентностей та м'яких навичок окреслено в працях Н. Бібік, Д. Гоулмена,

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

О. Пометун. Методичні аспекти діяльнісного підходу в поєднанні з розвитком м'яких навичок досліджували Н. Бібік, Н. Гавриш, О. Гура, О. Локшина, О. Онопрієнко, Т. Піроженко, О. Рома, С. Скворцова.

Зокрема, Л. Виготський характеризував гру як «зону найближчого розвитку» дитини, де вона завжди вища за свій середній вік. Завдяки ігровому задуму створюється уявна ситуація, у якій дитина вчиться діяти не під впливом безпосереднього імпульсу, а відповідно до взятої на себе ролі. Це дозволяє дитині «перерости» себе, здійснюючи перехід від реактивної поведінки до свідомої вольової активності [3]. Д. Ельконін розробив психологію гри, довівши, що в ігровій діяльності дитина засвоює соціальні ролі та норми поведінки. Саме в грі як провідній діяльності дитина опановує механізми децентрації – уміння сприймати позицію іншого, що є критично важливим для розвитку комунікативної компетентності та гнучкості поведінки в умовах невизначеності [8]. О. Савченко визначила діяльнісну лінію як ключову для початкової ланки освіти. У своїх працях дослідниця обґрунтувала, що лише через власну активність дитини – від ігрової до навчально-пізнавальної – можливе формування ключових компетентностей. Це передбачає не лише засвоєння суми знань, а й розвиток здатності дитини вчитися, критично мислити та конструктивно взаємодіяти з оточенням, що є фундаментом сучасних «м'яких навичок» [14]. С. Скворцова розглядає діяльнісний підхід через призму формування математичної та логічної компетентностей, де гра виступає методом моделювання [15; 16].

Попри значний масив досліджень, потребує подальшого уточнення методичний алгоритм діагностики наскрізних умінь учнів саме в процесі короткотривалих ігрових циклів на уроці.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та розкрити психолого-педагогічні механізми впливу ігрових технологій на розвиток м'яких навичок (soft skills) учнів молодшого шкільного віку в умовах діяльнісного підходу; визначити практичний потенціал стратегії «Learning-through-play» та LEGO-технологій як інструментів формування когнітивної адаптивності й соціальної взаємодії в освітньому процесі Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Гра – вид креативної діяльності людини, у процесі якої моделюються способи дій з предметами та відтворюються стосунки між людьми [18, с. 27]. В освітній діяльності реалізується не як «перерва» на уроці, а як цілеспрямована діяльність, де дитина є суб'єктом, а не об'єктом.

З огляду на суб'єктну роль дитини в ігровому процесі виникає необхідність розгляду гри через призму діяльнісного підходу як базового методологічного принципу. Діяльнісний підхід (за А. Семеновою) – це методологічний принцип, основою якого є категорія предметної діяльності людини (групи людей, соціуму в цілому). Діяльність – форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті. У науковому вимірі діяльність людини може розглядатися в загальному значенні – як динамічна система взаємодії із зовнішнім середовищем, а також у вузькоспеціалізованому – як специфічна професійна, наукова, навчальна форма активності, спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей [17, с. 140].

Водночас сучасна інтерпретація діяльнісного підходу вимагає залучення інноваційного інструментарію, що актуалізує його розгляд у межах технематики – напряму педагогічної інноватики, що досліджує трансформацію традиційного педагогічного процесу за допомогою технологічних нововведень. Діяльнісний підхід як методологічна складова технематики вимагає вивчення технологічних процесів за логікою створення всіх компонентів діяльності: від мети до її кінцевого результату [17, с. 188].

Інтеграція ігрової діяльності в освітній простір на засадах діяльнісного підходу та технематики дає змогу перетворити гру на структурований технологічний процес. Це забезпечує активну позицію учня та гарантує досягнення прогнозованих результатів. Діяльнісний підхід в освіті, що передбачає спрямованість на розвиток ключових компетентностей [18, с. 29], створює фундамент для інтеграції «м'яких навичок» у структуру активної діяльності учня. У контексті початкової школи ці навички розглядаються як комплекс універсальних соціально-психологічних якостей – зокрема емпатії, критичного мислення та здатності до кооперації, – які не лише забезпечують ефективність міжособистісної взаємодії, а й стають інструментом саморегуляції дитини. Як зазначає І. Шутяк, саме через ігрові методики відбувається трансформація зовнішніх соціальних норм у внутрішні поведінкові патерни [19].

Важливим аспектом реалізації діяльнісного підходу в початковій школі є створення умов для соціальної інтеракції (процесу безпосереднього або опосередкованого впливу осіб один на одного, у результаті якого виникає взаємозв'язок та взаємна зумовленість їхніх дій і вчинків [17]) під час ігрових циклів. У межах стратегії «Learning-through-play» гра розглядається як ітераційний процес, де дитина має можливість постійно тестувати свої гіпотези та соціальні припущення. Соціальна інтерактивність гри дозволяє учням не просто виконувати роль, а вступати у справжню комунікацію, де виникає потреба в активному слуханні, аргументації власної думки та спільній творчості. Саме в такі моменти наскрізні вміння, задекларовані в НУШ, переходять із площини теоретичних завдань у площину практичного досвіду, формуючи когнітивну адаптивність учня до змінних умов навколишнього середовища [21].

Трактування терміна «м'які навички» в науковому дискурсі еволюціонувало від категорії бізнес-середовища до фундаментальної педагогічної категорії. Сьогодні цей термін закріплений у міжнародних

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

звітах (UNESCO, OECD); у сучасній науковій літературі м'які навички інтерпретуються переважно як міжособистісні вміння, універсальність застосування яких у різних сферах зумовлює їхній наскрізний характер. Нині термінологічна парадигма репрезентована поняттями: «навички успішності», «універсальні навички», «метапредметні навички» тощо. Спільною характеристикою цих понять є їх надпрофесійність [5, с. 17]. М'які навички зумовлені індивідуально-психологічними характеристиками індивіда та детерміновані його особистісними якостями.

Дослідники (І. Бех, Т. Пироженко, О. Савченко, І. Шутяк) виокремлюють такі групи навичок:

1. Комунікативні навички. Вони характеризуються здатністю дитини не лише передавати інформацію, а й ефективно сприймати її. Ключовим показником тут є «активне слухання» – уміння зосередитися на співрозмовнику та адекватно реагувати на його запити. У молодшому шкільному віці це також включає навичку вербалізації власних почуттів та думок, що дає змогу уникати деструктивних конфліктів та будувати діалог на засадах взаємоповаги.

2. Соціальні навички (командна взаємодія). Основною характеристикою є здатність до кооперації заради спільної мети. Це передбачає вміння розподіляти ролі в ігровій групі, брати на себе відповідальність за частину загального результату та виявляти емпатію до партнерів по грі. Соціальні навички дозволяють дитині конструктивно поводитися в ситуації програшу, сприймаючи його як спільний досвід, а не особисту поразку.

3. Когнітивні та метакогнітивні навички. До цієї групи належать критичне мислення та креативність. Характерною рисою когнітивних м'яких навичок є гнучкість розумових операцій – здатність дитини розглядати одну проблему з різних ракурсів (дивергентне мислення). Метакогнітивний складник («уміння вчитися») виявляється в здатності дитини усвідомлювати, які саме ігрові чи навчальні дії допомогли їй досягти успіху, що закладає фундамент для майбутньої самоосвіти.

4. Особистісні навички (саморегуляція). Вони визначаються рівнем розвитку емоційного інтелекту. Характеристиками цієї групи є здатність розпізнавати власні емоції (гнів, радість, хвилювання) та керувати ними під час ігрової напруги. Вольова регуляція дає змогу здобувачеві початкової освіти дотримуватися правил гри навіть тоді, коли виникає імпульсивне бажання їх порушити задля швидкої вигоди.

Ефективність цієї класифікації залежить від застосування діяльнісного підходу, де гра стає простором для апробації соціальних моделей. Механізм формування навичок базується на таких процесах:

- Інтеріоризація соціального досвіду (за Л. Виготським та Д. Ельконіним): перенесення зовнішніх правил у внутрішній план саморегуляції [3]. Інтеріоризація відбувається через зміну соціальної ситуації розвитку та провідну діяльність (гра, навчання), у якій дитина засвоює мотиви та норми людської діяльності.
- Соціальне моделювання та децентрація (за Ж. Піаже) – ігрова діяльність, особливо сюжетно-рольова або гра за правилами, вимагає від дитини координації власної ігрової позиції з позиціями інших учасників. Це стає головним чинником подолання «пізнавального егоцентризму» – стану, за якого дитина не здатна усвідомити існування інших точок зору, відмінних від її власної. У процесі взаємодії з партнерами відбувається децентрація – здатність дитини змінювати пізнавальну перспективу, що є необхідною умовою для розвитку емпатії, соціальної гнучкості та критичного мислення [8].
- Експериментування (за Дж. Гетті): створення «безпечного середовища для помилок», де дитина сприймає невдачу не як фінальний результат, а як необхідний ітераційний крок у процесі пізнання. Такий підхід стимулює дослідницьку активність та знімає психологічні бар'єри перед новими викликами [4].

Особливого значення набувають положення О. Роми щодо стратегії «навчання через гру» (Learning-through-play). Авторка наголошує, що діяльнісний підхід реалізується найефективніше, коли активність дитини є радісною, змістовною, активною, ітеративною та соціально інтерактивною [11]. Механізм формування м'яких навичок, за О. Ромою, ґрунтується на цілісному розвитку, де через ігрові ситуації синергетично активують соціальний, емоційний, когнітивний, творчий та фізичний домени. Це сприяє формуванню адаптивності – здатності оперативно змінювати стратегію поведінки відповідно до нових умов [12].

Практична реалізація діяльнісного підходу через LEGO-технології дає змогу трансформувати освітній процес у дослідницьку лабораторію, де когнітивний розвиток учня відбувається через «мислення руками». Концепція «Hand-brain connection», на якій базуються LEGO-технології, стверджує, що в процесі маніпуляції фізичними об'єктами мозок дитини створює більш стійкі нейронні зв'язки, ніж за пасивного спостереження. Це дозволяє розвивати не лише дрібну моторику, а й складні мисленнєві операції: аналіз структури, синтез нових форм та абстрагування від конкретної деталі до загальної архітектури об'єкта. У такому контексті LEGO-конструктор виступає не просто іграшкою, а засобом об'єктивації внутрішніх когнітивних процесів дитини, роблячи їх видимими та доступними для корекції як з боку самого учня, так і з боку вчителя [20].

Згідно з положеннями О. Роми використання конструктора не обмежується механічним складанням моделей, а постає як цілісний технологічний цикл, що активує такі когнітивні м'які навички:

- Критичне мислення та вирішення проблем: під час виконання завдань відкритого типу (наприклад, «Побудуй міст, який витримає вагу підручника») учні змушені аналізувати властивості матеріалів, прогнозувати стійкість конструкції та самостійно виправляти помилки. Це реалізує принцип ітеративності,

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

про який зазначає авторка, де помилка стає не приводом для оцінки, а стимулом для нового циклу дослідження [11].

- Креативність та дивергентне мислення: використання цеглинок LEGO як універсального інструменту моделювання дозволяє дитині створювати безліч варіантів розв'язання однієї задачі. О. Рома підкреслює, що такий підхід стимулює когнітивну гнучкість – здатність відходити від шаблонів та генерувати оригінальні ідеї.
- Логіко-математична компетентність: через маніпуляції з деталями (підрахунок, класифікація за кольором / формою, вимірювання пропорцій) абстрактні математичні поняття набувають для здобувача початкової освіти наочно-діяльнісної форми. Це відповідає механізму формування розумових дій, де ігрове моделювання виступає перехідним етапом від реального об'єкта до абстрактного образу [15].

Отож, LEGO-технологія трактується як освітня «система, яка використовує моделі реального світу і предметно-ігрове середовище навчання та розвитку дитини» [2, с. 112]. Її ще називають чарівними цеглинками успіху, оскільки формує вміння визначати цілі, вирішувати проблемні завдання, окреслювати перспективи.

Особливу роль у цій методиці відіграє технологія «Шість цеглинок», яка через систему коротких ігрових вправ дає змогу педагогу цілеспрямовано розвивати пам'ять, увагу та просторову уяву учнів. У контексті діяльнісного підходу такі вправи стають основою для формування метакогнітивних навичок («уміння вчитися»), оскільки дитина вчиться усвідомлювати власні стратегії розв'язання завдань та співвідносити їх з діями інших [13].

Діяльнісний підхід (навчання через гру) характеризуємо також як методику викладання, у якій ігрова, ініційована дитиною діяльність поєднується з фасилітацією вчителя, щоб сприяти оволодінню низкою очікуваних результатів навчання. До численних видів ігор на основі діяльнісного підходу відносяться, зокрема, рольова гра, добровільна гра, фізична гра, конструктивна гра, гра з використанням цифрових технологій, колаборативна гра та невимушена гра. У кожній з цих видів ігор є власні особливості ролей, діяльності вчителя та дитини, взаємодії з однолітками та фізичного навчального середовища [7, с. 66].

Як зазначають Г. Бовсунівська та Т. Трохименко [1], технології ігрового навчання – це особлива форма організації освітнього процесу, за якої здобувач освіти стає активним учасником навчальної гри, що базується на ігровому моделюванні явищ та емоційному «проживанні» змодельованих ситуацій.

Сюжетно-рольові ігри виступають потужним стимулом для пізнавальних можливостей дітей та допомагають індивідуалізувати навчання, що сприяє реалізації ключових принципів дидактики в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. За формою організації ігри можуть бути діловими, рольовими, колективними або індивідуальними. Вони забезпечують м'яку трансформацію провідної діяльності, допомагаючи дітям адаптуватися до нових навчальних вимог, а також розвивають у них відчуття товариства та стійкий командний дух.

Навчання через гру (Learning-through-play) формує автономність учня, стимулюючи його «вміти вчитися» самостійно та значно швидше адаптуватися до ритму шкільного життя. У першокласників завдяки таким технологіям ефективно налагоджується комунікація в колективі, розвиваються навички командної роботи та механізми соціальної децентрації – здатності розуміти й приймати позицію інших учасників освітнього процесу.

Висновки. У ході дослідження встановлено, що ігрові технології в системі діяльнісного підходу є не допоміжним елементом дозвілля, а фундаментальним засобом формування м'яких навичок. Гра забезпечує суб'єктну позицію дитини молодшого шкільного віку, даючи змогу йому через механізми інтеріоризації та децентрації опановувати складні соціальні ролі та моделі поведінки.

Обґрунтовано, що використання стратегії «Learning-through-play» та LEGO-технологій сприяє розвитку когнітивної адаптивності та критичного мислення завдяки створенню безпечного середовища для експериментування. Інтеграція ігрових механік у логіко-математичну та комунікативну галузі освіти дозволяє перетворити навчальний процес на ланцюжок ітеративних досліджень, де помилка виступає стимулом для розвитку, а не об'єктом оцінювання.

За результатами дослідження можна стверджувати, що ефективність формування м'яких навичок прямо залежить від якості фасилітації ігрової діяльності з боку вчителя. Доведено, що системне використання конструктивних та рольових ігор дає змогу дитині подолати когнітивний егоцентризм та перейти до стадії соціальної децентрації. Встановлено, що LEGO-технології забезпечують унікальний зв'язок «руки-мозок», що робить процес формування метакогнітивних умінь наочним та вимірюваним. Практична цінність дослідження полягає в уточненні ролі «Шести цеглинок» як інструменту щоденного розвитку емоційного інтелекту та вольової саморегуляції учнів. Запропонований підхід до організації освітнього простору через техноматику створює цілісну систему, де кожна гра стає кроком до формування автономної та успішної особистості. Перспективи подальших розробок вбачаємо у створенні критеріїв оцінювання динаміки розвитку м'яких навичок безпосередньо під час ігрового процесу.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Список використаної літератури

1. Бовсунівська Г., Трохименко Т. Діяльнісний підхід як основа організації освітнього процесу в початковій школі. *Житомирщина педагогічна*. 2022. № 2 (26). URL: https://znayshov.com/News/Details/zhytomyrshchyna_pedahohichna_2_2022 (дата звернення: 18.02.2026).
2. Булах Л., Стрілецька Н. Теоретичні аспекти використання Lego технології в освітньому процесі початкової Нової української школи. *Молодий вчений*. 2022. № 2 (102). С. 112. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/3199/3164 (дата звернення: 15.02.2026).
3. Виготський Л. С. Гра та її роль у психологічному розвитку дитини. *Питання психології*. 1966. № 6. С. 62–76.
4. Гетті Дж. Видиме навчання для вчителів: як максимізувати вплив на навчання / пер. з англ. Київ, 2019. 280 с.
5. Купрієвич В. О. Soft skills – необхідний компонент підготовки здобувачів освіти. *Soft skills – навички XXI століття* : зб. тез вебінару. Чернівці : Букрек, 2024. С. 17–18.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. Київ : МОН України, 2016. 40 с.
7. Паркер Р., Тосмен Б. С. Діяльнісний підхід у школі. Біла книга. The LEGO Foundation, 2019. 75 с.
8. Піаже Ж., Інельдер Б. Психологія дитини / пер. з франц. Київ : Юніверс, 2004. 175 с.
9. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2014. 95 с.
10. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF (дата звернення: 19.02.2026).
11. Рома О. З. Діяльнісний підхід у початковій школі: від теорії до практики в умовах НУШ : методичні рекомендації. 2023. 45 с.
12. Рома О. З. Діяльнісний підхід: ігрові методики для розвитку когнітивної сфери учнів НУШ. Київ : LEGO Foundation, 2022. 120 с.
13. Рома О. З. Шість цеглинок в освітньому просторі школи. Київ : LEGO Foundation, 2023. 60 с.
14. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
15. Скворцова С. О. Методична система навчання математики учнів початкових класів : монографія. Одеса : Астропринт, 2012. 624 с.
16. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах. Харків : Ранок, 2019. 352 с.
17. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
18. Тематичний реєстр гасел з напряму «Педагогічні науки». *Велика українська енциклопедія* / відп. ред. А. М. Киридон. Київ, 2020. 112 с.
19. Шутяк І. А. Педагогічні умови формування soft skills у дітей молодшого шкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 34. С. 182–186.
20. The power of play: Developing 21st century skills through LEGO. *The LEGO Foundation*. 2020. 56 p.
21. Learning through play: Increasing impact, reducing inequality. *The LEGO Foundation*. 2022. 48 p.

GAME TECHNOLOGIES IN DEVELOPING SOFT SKILLS VIA ACTIVITY-BASED APPROACH

Prots Marta
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Preschool Education
Ivan Franko National University of Lviv
Yaremchuk Nataliia
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Preschool Education
Ivan Franko National University of Lviv

Introduction. *Dynamic transformations in modern society and the transition to the information age necessitate a fundamental shift in educational priorities. Within the framework of the New Ukrainian School reform, the accumulation of factual knowledge is no longer the sole indicator of educational success. The problem lies in the increasing gap between traditional reproductive teaching methods and the urgent social demand for highly adaptable individuals. Traditional approaches often fail to foster «soft skills» — communication, teamwork, critical thinking, and emotional self-regulation — because they position the student as a passive recipient of information. In the context of primary education, game technologies emerge as a crucial methodological bridge, yet there remains a need for a systematic integration of gaming mechanics with specific developmental tasks within the activity-based approach.*

Purpose. *The article aims to theoretically substantiate and reveal the psychological and pedagogical mechanisms of game technologies' influence on the development of soft skills in primary school students under the conditions of an activity-based approach. Furthermore, the research seeks to identify the practical potential of the «Learning-through-play» strategy and LEGO technologies as essential tools for forming cognitive adaptability and social interaction in the modern educational environment.*

Methods. *To achieve this goal, a complex of theoretical research methods was applied: an analysis of fundamental psychological and pedagogical works (by L. Vygotsky, J. Piaget, D. Elkonin) to identify the mechanisms of social experience interiorization; a systemic-structural analysis to categorize groups of soft skills; and a synthesis*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

of innovative pedagogical practices (the «Learning-through-play» strategy) to develop a methodical algorithm for the classroom. The study also utilizes the method of pedagogical modeling to demonstrate the «hand-brain connection» during LEGO construction activities.

Results. *The study found that game technologies within the activity-based approach act as a fundamental means of transforming social norms into internal behavioral patterns. The mechanism of soft skills formation is based on processes of interiorization, social modeling, and decentralization. A classification of soft skills was developed, including communicative (active listening), social (cooperative teamwork), cognitive (divergent thinking), and personal (emotional intelligence) clusters. Special attention is given to LEGO technologies, which facilitate the «thinking with hands» process, allowing students to objectify internal cognitive operations. It is demonstrated that the use of «Six Bricks» and other gaming cycles creates a «safe environment for errors», where failure is perceived as an iterative step in learning rather than a final assessment. The research proves that the effectiveness of soft skills formation directly depends on the quality of teacher facilitation, where the educator acts as a guide rather than a lecturer.*

Originality. *The scientific novelty of the research lies in the refinement of the methodical algorithm for diagnosing cross-cutting skills through short-term game cycles. For the first time, the concept of «technomatics» is applied to primary education game technologies, treating the game not as a recreational break but as a structured technological process with predictable results. The study further develops the theoretical understanding of cognitive adaptability as a result of iterative gaming experiences within the framework of the New Ukrainian School.*

Conclusion. *It is concluded that game technologies in the activity-based approach system are a fundamental tool for forming a student's subjective position. The integration of gaming mechanics into the logic-mathematical and communicative branches of education allows for the transformation of the learning process into a chain of iterative research. The practical value of the work is found in the substantiation of the LEGO «Six Bricks» methodology as a tool for daily emotional and volitional regulation. Future research should focus on creating standardized criteria for evaluating the dynamics of soft skills development directly during the gaming process to provide teachers with objective feedback tools.*

Keywords: *activity-based approach, game technologies, soft skills, primary school student, New Ukrainian School, student subjectivity, Learning-through-play, LEGO technologies, cognitive adaptability, technomatics.*

References

1. Bovsunivska, H., & Trokhymenko, T. (2022). Diialnisnyi pidkhid yak osnova orhanizatsii osvitnoho protsesu v початковій shkoli [Activity approach as a basis for organizing the educational process in primary school]. *Zhytomyrshchyna pedahohichna [Pedagogical Zhytomyr Region]*, (2), 26. https://znayshov.com/News/Details/zhytomyrshchyna_pedahohichna_2_2022 [in Ukrainian].
2. Bulakh, L., & Striletska, N. (2022). Teoretychni aspekty vykorystannia Lego tekhnolohii v osvitnomu protsesi початкової Novoi ukrainskoi shkoly [Theoretical aspects of using Lego technology in the educational process of the primary New Ukrainian School]. *Molodyi vchenyi [Young Scientist]*, (2), 102-112. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-2-102-24 [in Ukrainian].
3. Vygotsky, L. S. (1966). Hra ta yii rol u psykholohichnomu rozvytku dytyny [Play and its role in the psychological development of the child]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, (6), 62–76 [in Ukrainian].
4. Hattie, J. (2019). *Vydyme navchannia dlia vchyteliv: yak maksymizuvaty vplyv na navchannia* [Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning] (Trans. from English). Kyiv [in Ukrainian].
5. Kupriievych, V. O. (2024). Soft skills – neobkhidnyi komponent pidhotovky zdobuvachiv osvity [Soft skills – a necessary component of student training]. In *Soft skills – navchyky XXI stolittia [Soft skills – 21st century skills: collection of webinar abstracts]* (pp. 17–18). Bukrek [in Ukrainian].
6. Hryshchenko, M. (Ed.). (2016). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednyoi shkoly* [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. MON Ukrainy [in Ukrainian].
7. Parker, R., & Thomsen, B. S. (2019). *Diialnisnyi pidkhid u shkoli. Bila knyha* [Learning through play at school. A white paper]. The LEGO Foundation [in Ukrainian].
8. Piaget, J., & Inhelder, B. (2004). *Psykholohiia dytyny* [The psychology of the child] (Trans. from French). Universe [in Ukrainian].
9. Pometun, O. I. (2014). *Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia* [Encyclopedia of interactive learning]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity* [On approval of the State Standard of Primary Education] (Decree No. 87). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF [in Ukrainian].
11. Roma, O. Z. (2023). *Diialnisnyi pidkhid u pochatkovii shkoli: vid teorii do praktyky v umovakh NUSh* [Activity approach in primary school: From theory to practice in NUS conditions: Methodological recommendations] [in Ukrainian].
12. Roma, O. Z. (2022). *Diialnisnyi pidkhid: ihrovi metodyky dlia rozvytku kohnityvnoi sfery uchniv NUSh* [Activity approach: Game methods for the development of the cognitive sphere of NUS students]. LEGO Foundation [in Ukrainian].
13. Roma, O. Z. (2023). *Shist tsehhlynok v osvitnomu prostori shkoly* [Six bricks in the educational space of the school]. LEGO Foundation [in Ukrainian].
14. Savchenko, O. Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovoi osvity* [Didactics of primary education: textbook]. Hramota [in Ukrainian].

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

15. Skvortsova, S. O. (2012). *Metodychna systema navchannia matematyky uchniv pochatkovykh klasiv* [Methodical system of teaching mathematics to primary school students: monograph]. Astroprynt [in Ukrainian].
16. Skvortsova, S. O., & Onopriienko, O. V. (2019). *Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia matematyky u 1–2 klasakh* [New Ukrainian School: methods of teaching mathematics in grades 1–2]. Ranok [in Ukrainian].
17. Semenova, A. V. (Ed.). (2006). *Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky* [Dictionary-handbook of professional pedagogy]. Palmira [in Ukrainian].
18. Kyrydon, A. M. (Ed.). (2020). *Tematychnyi reiestr hasel z napriamu «Pedahohichni nauky» / Velyka ukrainska entsyklopediia* [Thematic register of slogans in the direction of «Pedagogical Sciences» / Great Ukrainian Encyclopedia]. VUE [in Ukrainian].
19. Shutiak, I. A. (2021). Pedahohichni umovy formuvannia soft skills u ditei molodshoho shkilnoho viku [Pedagogical conditions for the formation of soft skills in children of primary school age]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy]*, (34), 182–186. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34.36 [in Ukrainian].
20. The LEGO Foundation. (2020). *The power of play: Developing 21st century skills through LEGO* [in English].
21. The LEGO Foundation. (2022). *Learning through play: Increasing impact, reducing inequality* [in English].

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 20.02.2026 р.
Прийнято редакцією 20.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

УДК 37.091.33-028.22:82
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-217-225

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Усатий Андрій В'ячеславович
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання
Житомирський державний університет імені Івана Франка
e-mail: usatij@i.ua
ORCID ID: 0000-0001-9661-635X

Дослідження зумовлено нашим сьогоденням, оскільки викладання літератури в закладах освіти має певну специфіку. Актуальність публікації полягає в урізноманітненні методики викладання, пошуку нових підходів, теоретичному обґрунтуванні ефективності інтерактивного навчання та змінах у розумінні сутності навчання, а також описі нових поглядів на навчання літератури разом із методичними рекомендаціями щодо їх упровадження. Культурологічний аспект є одним із найважливіших у реалізації проєктів гуманізації та гуманітаризації освіти. Нині культура, неухильно переміщуючись у центр соціального життя, починає розглядатися як первинне в діяльності та системі характеристик сучасної людини. Культура завжди спрямована на набуття людиною сенсу життя. Зробити людину освіченою – означає допомогти стати їй суб'єктом культури, історичного процесу, з власного життєвого досвіду допомогти їй мислити.

Ключові слова: *література, культурологія, наука, методи, уміння, навички, компетентності.*

Постановка проблеми Реформування системи освіти вимагає від сучасного викладача оволодіння новими теоретико-методичними засадами, у тому числі в контексті вивчення літератури, на перше місце тут передусім виходять компетентнісний та культурологічний підходи як теоретична й методична основи вивчення літератури в закладах освіти, а також практична методика розвитку загальнокультурної компетентності. При цьому вітчизняні викладачі літератури мають враховувати і відповідний європейський досвід, зокрема в питаннях компетентнісної освіти та при формуванні загальнокультурної компетентності.

Культурологічний аспект є одним із найважливіших у реалізації проєктів гуманізації та гуманітаризації освіти. Сьогодні культура, неухильно переміщуючись у центр соціального життя, починає розглядатися як первинне в діяльності і системі характеристик сучасної людини. З одного боку, вона виступає як ефективний чинник творення та вдосконалення багатогранності світу, а з іншого – виховує особистість в людині, тобто є знаряддям самопізнання та саморозвитку. Культура завжди спрямована на набуття людиною сенсу життя. На сьогодні відповідна проблематика першочергово вивчається в рамках дослідження поняття «компетентність» у педагогічній та в психологічній науках, а також на стику наукових дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливий вклад у вивчення окресленої проблематики, зокрема в контексті дослідження компетентнісного, культурологічного підходів у курсі літератури та формування при цьому загальнокультурної компетентності, здійснили: О. Борисюк, В. Братко, О. Дубасенюк, Н. Гоголь, Т. Комінарець, О. Крутенко, О. Малихін, О. Марущак, С. Паламар, О. Покатілова, В. Пустохіна, А. Ткачов, Г. Токмань та інші.

Організація сучасного навчального процесу передбачає також певну переорієнтацію функцій викладача. Різко зменшується питома вага його діяльності на занятті та, відповідно, зростає функція організаційна. Лише за цієї умови викладач зможе повноцінно включати читача в діяльність як свого «партнера».

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Зробити людину освіченою означає допомогти стати їй суб'єктом культури, історичного процесу, з власного життєвого досвіду допомогти їй мислити. Цілком очевидна необхідність побудови освітньої діяльності викладача на основі особистісно орієнтованого підходу до викладання предмета.

На сучасному етапі розвитку суспільства основним призначенням літератури як навчального предмета є гуманізація картини світу і тлумачення системи цінностей культури. Це сприяє становленню ціннісного світосприйняття учнів, вибору гуманістичних ціннісних орієнтацій у пошуках сенсу життя.

На сьогодні важливою є проблема обмежень, так як учні змушені перебувати вдома, і певним чином не навчаються іншим видам мистецтва, а тому більше часу проводять в гаджетах, ігнорують самоосвіту.

Мета статті – дослідити питання компетентності та поняття культурологічного аналізу в літературі; вплив культурологічного аспекту на форми літературного розвитку читача. Предмет дослідження: основні теоретико-методичні засади навчання літератури в закладах освіти, зокрема компетентнісний та культурологічний підходи у вивченні літератури й практична методика розвитку загальнокультурної компетентності.

Наукова новизна дослідження: подано теоретичне обґрунтування необхідності використання культурологічного аспекту викладання літератури.

Виклад основного матеріалу. Уперше поняття «компетентнісна освіта» виникло наприкінці 80-х – початку 90-х років XX ст. в США як наслідок вимог бізнесу і підприємництва щодо випускників вищих навчальних закладів стосовно їх невпевненості і відсутності досвіду під час застосування знань у процесі прийняття рішень у конкретних ситуаціях [14; 15].

З 1986 р. концепцію компетентнісно-орієнтованої освіти взяли як основу національної системи кваліфікаційних стандартів у Великій Британії, де вона залучилася офіційною підтримкою уряду за допомогою Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади, у 1997 р. започаткували програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» [9; 15].

На думку більшості учених, поняття «компетенція» не зводиться ні до знань, ані до вмінь, ані до навичок, натомість під цим терміном мається на увазі коло повноважень певної організації, установи або особи. Вагому роль з-поміж результатів освіти є набір компетентностей, набутий людиною. У 2004 р. відбулася міжнародна конференція, на якій поняття компетентності трактулося як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [9].

Як зазначає академік О. Савченко, тривалі наукові дискусії дали змогу вченим виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність», що дало поштовх початку відбору ключових компетентностей. Так, використання компетентності завжди відбувається в певному контексті, у конкретній навчальній ситуації; компетентність завжди як результат; компетентність – це міра того, що індивід може зробити в конкретно визначений час; здатність індивіда реалізовувати компетентність повинна бути чітко визначена і затверджена стандартами [14, с. 5].

Компетентність (від лат. competens (competentis) – належний, відповідний), за матеріалами словника іншомовних слів, означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [16, с. 282].

Поняття «компетентність» (лат. competens – відповідний, здібний) трактується як коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Професійна компетентність – це особистісні можливості учителя, що дають йому змогу самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Для цього важливо знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. «Компетентність» як явище визначає рівень професіоналізму особистості, натомість її досягнення відбуваються внаслідок здобуття нею необхідних компетенцій, що є метою професійної підготовки фахівців.

Під компетентністю ми розуміємо сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності. Аналіз визначень педагогічної компетентності дає змогу стверджувати, що педагогічна компетентність – це ніщо інше, як система наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності, за достатньої мотивації та високого рівня професійності психічних процесів.

Як нам відомо, зміст загальної середньої освіти включає такі компоненти: система знань про природу, суспільство, техніку тощо; система загальних інтелектуальних і практичних навичок і вмінь; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності, послуговування системою цінностей суспільства [5, с. 322]. Інакше кажучи, передбачається, зазначається і декларується, що це як предметні, так і загальнонавчальні знання, уміння і навички, а досвід діяльності та ставлення стосується їх опанування.

Низка науковців, Ю. Бабанський, С. Бондар, Н. Лошкарьова, В. Паламарчук, О. Савченко та інші

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

вчені, досліджують загальнонавчальні вміння, що опановуються в процесі вивчення всіх предметів. Із поміж цих умінь науковці виділяють: пізнавальні (когнітивні) – уміння аналізувати, систематизувати, оцінювати навчальний матеріал, робити узагальнення і висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виокремлювати головне тощо; комунікативні – володіння усним і писемним мовленням; уміння налагоджувати спілкування; чути і розуміти інших, із повагою ставитися до чужих думок; брати участь у діалозі; виступати перед аудиторією тощо; інформаційні – уміння добирати необхідні для виконання завдання джерела інформації; видобувати її; формулювати питання до тексту; представляти прочитане у вигляді таблиці, схеми, графіка тощо; організаційно-діяльнісні – уміння визначати цілі діяльності, планувати, організовувати, здійснювати, відрефлексовувати й оцінювати її тощо.

Проте в умовах традиційного навчання акцент, зазвичай, роблять на предметних знаннях, уміннях і навичках, а із загальнонавчальних знань і вмінь формуються ті, що дотичні до опанування предмета: пізнавальні, комунікативні, частково інформаційні. Окрім цього, досвід діяльності і ставлення обмежується, як правило, роботою із завданнями з конкретного предмета. Вироблення організаційно-діяльнісних умінь ігнорується. Читач не є суб'єктом діяльності, він не осмислює її, не усвідомлює себе діячем.

Уміння (навички) – це дії, які виконуються певним способом і з певною якістю. Як зазначають психологи, уміння – більш висока психологічна категорія, ніж навички. Одні автори під умінням розуміють можливість здійснювати на професійному рівні певну діяльність, водночас уміння формується на базі декількох навичок. Натомість педагоги-практики розуміють навички як більш високу стадію оволодіння певними уміннями і вправами. Уміння передують навичкам, які розглядаються як більш досконала стадія оволодіння діями [3].

З огляду на це робимо висновок, що вміння – це коли людина готова до успішного виконання певної діяльності, яка ґрунтується на знаннях і навичках. Формування умінь відбувається в процесі виконання учнями різноманітних завдань. І залежить від умов, у яких навчається дитина, від її індивідуальних особливостей: типу нервової системи, попереднього досвіду, теоретичних знань, нахилів і здібностей, усвідомлення мети завдання, розуміння його змісту і способів виконання.

Зазвичай уміннями вважають здатність свідомо, точно й швидко виконувати певні дії на основі засвоєного досвіду і знань. Навичками називають такі дії, які спрямовані на досягнення цілей у відповідних навчальних ситуаціях шляхом здійснення їх без особливого контролю зі сторони мислення. Окрім цього, існує декілька підходів, у яких поняття «вміння» й «навички» визначаються через певні співвідношення між ними.

На думку дидакта С. Гончаренка, навички входять до складу вмінь: «Уміння – це здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок», «навички – дії, складові частини яких стають автоматизованими. Навички є необхідним компонентом уміння» [3]. Існують інші твердження, що уміння – це володіння способами (прийомами, діями) застосування знань, що засвоюються на практиці. Навичка аналізується як складовий компонент уміння, автоматизована дія, доведена до високого ступеня автоматизму, або що вміння – це система знань плюс система навичок; уміння виявляється під час вирішення нових завдань і містить елемент творчості, а навичка використовується стереотипно.

На думку педагогів, доведене до реально можливого автоматизму вміння характеризується вже як навичка. Якщо за наявності вміння людина змушена сама оперативно контролювати здійснення дій, то на рівні навички вона спеціально не обмірковує кожний елемент діяльності, хоча за необхідності це можливо зробити.

Отже, навичка у формуванні вмінь є обов'язковим елементом на шляху переходу цих умінь від попереднього до наступного рівня за розвитком та узагальненістю. Невипадково автори у своїх визначеннях використовують термін «уміння вищого рівня» (Р. Прокоп'єва), «високорозвинені уміння», характеризуючи цим вищий ступінь розвитку дії, що виявляється в здібності варіювати технікою виконання дії з метою пристосування до умов, що змінюються. Розбіжності з питання сутності й співвідношення понять «умінь» і «навичок» негативно позначилися передусім на роботах методичного характеру, а невиправдане зближення цих двох семантично нерівнозначних слів зумовило збідніння мовного арсеналу науки, виключивши з нього значні теоретичні конструкції. Варто визнати й висновок автора щодо необхідності синтезувати існуючі уявлення про співвідношення понять «уміння» і «навички», уважати їх ієрархічно мінливими.

Шляхи аналізу художнього твору акумулюють у собі такі методи літературознавчого аналізу, як:

1) порівняльно-історичний, або історико-літературний (твір як факт історії літератури того чи іншого народу);

2) структурний (в основі аналізу – розгляд художньої будови, структури твору);

3) категоріальний (у центрі уваги викладача та читача перебувають певні категорії: жанр, напрям, стиль тощо);

4) описовий (викладач оглядає певну літературну добу, художні тенденції епохи, водночас залучає інші твори тощо);

5) біографічний (аналіз твору сполучають з фактами біографії митця, трактованими в художній формі);

6) культурологічний (аналіз твору з урахуванням розвитку світової культури, фонові знання набувають великої ваги, вони готують читача до сприйняття таких творів);

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

7) генетичний (з'ясування першоджерел образів і мотивів твору, традицій, архетипів, міфологічної основи тощо);

8) компаративний (порівнюють різні твори за певними спільними аспектами: тематикою, образами, засобами художньої виразності, мотивами тощо).

Без культури і без культурних особливостей як літератури, так і мистецтва слова не може існувати література. Не можна врахувати всіх інших аспектів без культурного аспекту.

На нашу думку, найбільш дотичним до шкільного курсу літератури є культурологічний аспект. Термін «культурологія» в науковий обіг у 1909 р. ввів німецький філософ і фізик В. Освальд Учений не лише висвітлив різницю між культурологією та соціологією, а й використав термін «культурологія» для опису специфічних явищ, яким є культура як феномен суто людської діяльності. В. Освальд фактично визначив місце культурології в системі інших наук.

У 1939 р. американський філософ Л. Уайт незалежно від В. Освальда повернувся до тлумачення терміна «культурологія», вводячи його в контекст антропологічних досліджень про культуру. Його праця «Наука про культуру» (1949) сприяла виділенню культурології в окремий напрям досліджень, поставила питання про необхідність визначити предмет культурології як науки та започаткувала цілісний підхід до вивчення культурних явищ [11].

Однією з провідних ідей у національній системі літературної освіти є ідея культурологічного підходу до вивчення української літератури (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті; Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти; Концепція літературної освіти).

Ідея культурологічного підходу у вивченні літератури стала однією з провідних у національній системі літературної освіти. Культурологічна лінія розкривається як охоплення творів художньої літератури, ознайомлення учнів з основними цінностями світової культури, розуміння художніх особливостей літературних творів у широкому культурному контексті, установлення міжмистецьких паралелей, вивчення міфології, фольклору, культурних традицій різних народів тощо. Культурологічний компонент є структурним елементом української літератури як навчального предмета, а тому має бути дієвим засобом у процесі сприйняття художнього твору відповідно до авторського задуму. Окрім того, щоб культурологічні паралелі стали дієвим засобом, потрібно використовувати їх усвідомлено, а це вимагає обізнаності всіх учасників освітнього процесу в цих паралелях [8, с. 22–23].

Культурологічний підхід розуміють як основний метод проєктування особистісно орієнтованої освіти, складниками якої є: ставлення до дитини як до суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку; ставлення до педагога як посередника між дитиною і культурою, здатного надати дитині підтримку в самовизначенні та розвитку; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли; ставлення до школи як до цілісного культурно-освітнього простору, у якому відтворюються культурні зразки життя, здійснюється виховання людини культури [2].

Реалізація культурологічного підходу навчання української літератури сприяє «усвідомленню художньої літератури як важливого компонента мистецтва; ознайомленню учнів із глибокими цінностями світової художньої культури; розкриттю особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті…» та передбачає «висвітлення зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей» – ідеться в Державному стандарті [4].

Саме ці компоненти акумулюють культурологічне ядро й потребують добору відповідного текстового та ілюстративного матеріалу, зокрема відомостей з історії, мови, музики, живопису, власного життєвого досвіду учнів. Такі форми зв'язку у викладанні української літератури свого часу були науково обґрунтовані Т. Бугайко [1].

Донині простежуються фактори, які посилюють інтерес до навчання літератури в культурологічному контексті: гострий дефіцит культури, звуження сфери її впливу в сучасному суспільстві; традиційна освіта, головною метою якої є засвоєння знань, умінь і навичок, і яка поступово переорієнтовується на розвиток особистості читача та її творчих можливостей. Орієнтація на врахування інтересів та потреб особистості припускає створення необхідних умов з метою оволодіння культурними цінностями; література складає традицію, без якої неможливе розуміння дійсності, її вивчення є важливою сходинкою культурного і духовного становлення особистості; формування цілісної картини світу, духовність, культура особистості є головними принципами оновлення національної системи освіти, а тому не випадково культурологічна лінія є однією з чотирьох основних Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.).

Навчання і виховання людини культури як мета особистісно-орієнтованого навчання, може бути реалізована лише за допомогою культурологічної освіти, у якій слова й думки про культуру втілюються в науково організовану систему і забезпечують умови для становлення культури як суб'єкта діяльності. Освіта – це духовне обличчя людини, що формується в процесі освоєння моральних та духовних цінностей культури, об'єктом і метою освіти є культурна людина; розвиток освіти в контексті світової і національної

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

культури передбачає гуманітаризацію технологій навчання і виховання, створення в освітніх закладах середовища, яке формувало б особистість, здатну до творчої самореалізації в сучасній соціокультурній ситуації. Культурологічний підхід є основним методом проєктування особистісно зорієнтованої освіти, складниками якої є: ставлення до дитини як до суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку; ставлення до педагога як посередника між дитиною і культурою, здатного надати дитині підтримку в самовизначенні та розвитку; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли; ставлення до школи як до цілісного культурно-освітнього простору, у якому відтворюються культурні зразки життя, здійснюється виховання людини культури.

Особливе місце серед традиційних навчальних дисциплін займають заняття з літератури, які відіграють важливу роль у формуванні свідомості учнів, збагаченні життєвого досвіду, адже саме література розвиває естетичний смак, формує критичне мислення.

Заняття з літератури, у ході якого реалізується культурологічний підхід, потребує перегляду методики організації, апробування і включення до його структури нових прийомів і форм роботи, які відповідають новому «діалогово-культурологічному підходу». Практика засвідчує, що ефективною є та методична система, яка передбачає практичну реалізацію діалогічної діяльності учнів. У результаті діалогу людина замислюється над своїм місцем у суспільстві, над вибором життєвого шляху, зможе нести відповідальність за свій вибір, свою особисту долю. Такий вибір є творчістю.

З огляду на це визначаються такі основні цінності культурологічної особистісно зорієнтованої освіти: людина як суб'єкт культури, особистого життя та індивідуального розвитку; освіта як культурно-розвивальне середовище; творчість і діалог як способи існування і саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі.

Діалогічний метод навчання дає розуміння того, що художній текст – це не відображення реальної дійсності, а окремий світ, який живе і розвивається за своїми власними законами. Діалог читача з літературним твором відбувається під час прочитання твору й проєктується в широку панораму культурно-історичного процесу як діалогу культур. Під час аналізу літературного твору читач має відновити діалог тексту з його епохою, а задля цього потрібно актуалізувати знання з курсу історії України або всесвітньої історії про суспільні процеси та історичні події певної доби.

Культурологічний підхід до вивчення літератури дає змогу сформувати в читачів важливі вміння. Зосібна Т. Комінарець відзначає, що в процесі вивчення літератури на засадах культурологічного підходу в учнів випрацьовуються такі вміння: знаходити в художньому творі відображення традицій народу; знаходити й характеризувати історико-культурні факти, відображені в літературних творах; знаходити й оцінювати проблеми, властиві конкретній історичній епосі; аналізувати «вічні» духовні проблеми й образи, відображені в літературному творі; порівнювати літературні твори різних народів; використовувати історико-культурні коментарі до літературного твору для збагачення своїх фонових знань; використовувати різні джерела інформації для збагачення історико-культурних фонових знань (довідкову, енциклопедичну літературу, засоби масової інформації, музеї, бібліотеки); давати історико-культурні коментарі до літературного твору, використовуючи різні джерела інформації [8, с. 24].

Побутує думка про те, що сходження читача до культури в літературній сфері відбувається за допомогою чинників освоєння як накопичення знань про людину й навколишній світ або засвоєння як оволодіння читачем набором культурних умінь і навичок, необхідних для життя в сучасному світі та усвідомлення культури суспільства.

Література з-поміж інших видів мистецтва відрізняється поєднанням всього комплексу його функцій у повному вигляді. Звідсіля її здатність осягати всі аспекти буття, виражальна універсальність її художньої мови. Література за своєю природою є мистецтвом часово-просторовим, вводить читача в час і простір, а простір – у час, поєднує їх у феноменальну цілісність. У літературознавчому творі «час згущується, стає художньо видимим, простір же підсилюється. Прикмети часу розкриваються у просторі, і простір осмислюється і вимірюється часом» [19, с. 19].

Література є невід'ємним компонентом національної культури українського народу, його духовності та цивілізаційної розвиненості. Із середини 90-х років XX ст. активний розвиток культурологічного контексту викладання літератури в школі дає змогу навчити учнів визначати місце і значення літературного твору в історії світової художньої культури певного періоду та відповідно його інтерпретувати. Особливо це важливо для старшої школи, де викладається систематичний курс літератури.

Вивчення літературних творів вважають складним естетико-психологічним процесом, під час якого прищеплюється любов до художнього слова, потреба в спілкуванні з твором літератури. Здатність розуміти твори мистецтва, відчувати прекрасне є як показником рівня розвитку людини, так і стимулом для розвитку власних творчих здібностей, окрім цього, передбачає різні рівні духовного спілкування особистості зі своїми товаришами та близькими.

Культурологічний підхід до вивчення літературних курсів у закладах освіти є вкрай важливим у системі літературної освіти (вивчення української літератури). Він дає змогу охарактеризувати те або інше літературне явище в широкому контексті, показати вітчизняну літературу як складник європейського та

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

світового літературного процесу.

Заняття літератури, організоване на засадах культурологічного підходу, потребує перегляду методики, апробування і включення до його структури нових прийомів і форм роботи, які відповідають новому «діалогово-культурологічному підходу».

До того ж такий підхід спирається на трактування культури як історичного досвіду людей і передбачає вивчення літератури як складника культури. Культурологічний підхід як один із різновидів концептуального аналізу передбачає вивчення методів формування та інтерпретації художніх текстів у контексті певної концептуальної системи. Методика занять, головною метою яких стає формування культурологічної компетентності, частіше представляється як фрагменти окремих уроків.

У методичній системі організації і проведення занять із літератури простежуємо «етимологічні етюди» – прийоми роботи, що дають змогу реалізувати мету формування культурологічної компетентності. Тобто учні готують «етимологічні етюди» про слова-концепти, приміром: Батьківщина, Україна, столиця, вулиця, лікар, школа тощо, про місцеві топоніми, як-от: Случ, Новоград-Волинський тощо. Такі звернення до етимологічного аналізу на уроці викликають інтерес підлітків, оскільки дають змогу подивитися на звичні слова неординарно, а відтак – розширити лінгвістичний кругозір, формувати культурологічну компетентність.

Також викладач може пропонувати репродукції картин відомих художників, майстрів пейзажу і портрета (Т. Шевченко, І. Марчук, Е. Андієвська, К. Примаченко, Є. Гапчинська та інші). Саме це налаштовує учнів на творчість, вони переймається змістом картини, відчувають вдячність до творчості художника.

Робота з віршами українських поетів, із картинами знаних художників виховує в школярів художнє чуття і бажання творити. С. Мельник, покликаючись на В. Болгаріна, О. Пометун, С. Троянську та інших, виписав структуру культурологічної компетентності. Він зауважив, що загальнокультурна компетентність учнів формується з компонентів, що є взаємопов'язаними: емоційно-цілісного (визнання культурних цінностей як власних ціннісних пріоритетів, відчуття емоційного задоволення від творів мистецтва, вияв поважного ставлення до об'єктів національної та світової культури, наявність потреби в постійному підвищенні свого культурного рівня, вияв прагнення жити за законами краси); когнітивного (оволодіння знаннями про роль культури в житті людства, провідними цінностями національної та світової культури, основними тенденціями її розвитку, знаннями про шедеври мистецтва, досягненнями науки тощо, національними традиціями свого народу та інших етносів як відображення їхнього культурного розвитку); операційно-поведінкового (уміння здійснювати культурно-творчу діяльність різних видів, самостійно осягати феномени культури, уміння відстоювати свою позицію стосовно досягнень культури, своєчасно й адекватно змінювати свою поведінку відповідно до прийнятих у суспільстві вимог, уміння дотримуватися правил етикету); особистісного (гуманізм, чесність, гідність, відповідальність, толерантність, тактовність, комунікабельність тощо).

Оскільки однією з цілей освіти є оволодіння читачем культурним досвідом в усьому його різноманітті, то бажаним результатом повинна постати культурологічна компетентність, яка вважається найважливішим показником досягнення рівня освіченості та вихованості людини.

Відомий письменник і педагог М. Стельмахович підкреслював, що від рівня духовної культури вчителя, вихователя, викладача здебільшого залежить одухотворення життя тих, кого він виховує, прагнення жити й творити у вільній незалежній державі на благо й процвітання рідного краю, Батьківщини, нації [17, с. 4].

Культурологічну спрямованість розуміють як важливу властивість особистості педагога, що визначає його світоглядні позиції, творчий потенціал, систему цінностей, переконань, смаків, ціннісно-емоційне ставлення до себе, до студентів, до колег, до науки, предмет якої він викладає, до культурно-духовних надбань, образу життя тощо. Вона органічно пов'язана з педагогічною спрямованістю і характеризує рівень професійних вимог педагога, його професійної культури, культури професійного мислення, культури поведінки і мовлення тощо [7].

Культурологічний підхід розширює дослідницькі та прикладні межі, забезпечує панорамний багатовимірний погляд і полісистемне пояснення сутності культурних проблем, цінностей та компонентів сучасної освіти, важливість якого для освітнього процесу, його системотвірна роль для педагогічної теорії і практики обґрунтовується в роботах І. Зязюна, Н. Крилової, О. Рудницької, Г. Тарасенко, З. Шевченко. Культурологічний підхід в епіцентр ставить людину як вільну індивідуальність, яка здатна до особистої детермінації в культурі [7, с. 71]. Він ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта навчальної діяльності, на забезпеченні умов його розвитку в контексті індивідуалізованого підходу в особистісно розвивальній системі навчання, що забезпечує соціокультурний саморозвиток особистості.

У дослідженні педагогічних проблем культурологічний підхід реалізується в контексті загальнофілософського розуміння культури, що розглядається на рівні буденної і теоретичної свідомості. У буденній свідомості культура представлена неоднозначно, по-перше, її розуміють як щось нормативне, задане як зразок, на який повинні орієнтуватися представники конкретного суспільства або професійної групи; по-друге – ототожнюють з освітою, інтелігентністю людини; по-третє – пов'язують з характеристикою місця і способу життя людини [10].

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

У цьому контексті Г. Філіпчук стверджує, що «… людина завжди, часто не завдяки, а всупереч, прагнула пізнати культуру, «годуватися нею». Цей процес безперервно олюднював людину, вибудовував цивілізаційність у стосунках між державами, оскільки найбільш ціннісним, продуктивним і гуманним був і є культурний діалог» [18, с. 6].

Висновки. Отже, культурологічний аспект до вивчення літературних курсів у закладах освіти є значущим для розвитку літературної освіти як системи. Він дає змогу охарактеризувати те або те літературне явище в широкому контексті, показати вітчизняну літературу як складник європейського та світового літературного процесу.

Досліджуючи питання компенентностей та аналізуючи різні погляди на нього, ми дійшли висновків, що формування культурологічної компетентності в сучасній педагогічній діяльності не втрачає актуальності. Простежуємо значну кількість поглядів на зміст означеної дефініції, однак її сутність здебільшого ґрунтується на таких характеристиках: набуття особистістю в процесі навчання інтегрованої здатності, що включає знання, уміння, досвід, цінності та ставлення.

Установлено, що компетентності поділяють на ключові та предметні, хоча важливе значення мають й інші їх види (наприклад, загальнокультурна компетентність). Поняття «компетентності» є одним із провідних у сучасних українських освітніх нормативних документах.

Метою компетентнісної освіти є орієнтація педагогічного процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей школяра. Компетентнісний підхід тісно пов'язаний з особистісно-орієнтованим та діяльнісним підходами до процесу навчання, водночас його реалізація зорієнтовує освіту на програмні результати освіти, на формування в здобувачів освіти здатностей упевнено розв'язувати проблеми в непередбачуваних ситуаціях, успішно застосовувати набуті знання та досвід у різних життєвих практиках. Упровадження компетентнісної освіти на засадах культурологічного аспекту в процес навчання літератури в закладах освіти – важливий складник формування культурологічної компетентності. Культурологічний підхід у вивченні літератури передбачає розуміння літературних творів як мистецьких, їх розгляд у широкому культурному контексті, зокрема в загальноєвропейському та світовому літературному контекстах. Нині культурологічний підхід сприймається як провідний метод проєктування особистісно зорієнтованої освіти, передусім через діалогове навчання. У таких умовах учень виступає як суб'єкт, здатний до культурного саморозвитку, а вчитель сприймається як посередник між дитиною та культурою. Принцип культурологічного підходу у вивченні літератури закріплений у національних нормативних освітніх документах.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі та розробленні методів, прийомів, ефективних форм роботи викладача, учителя на засадах культурологічного підходу.

Список використаної літератури

1. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Майстерність вчителя-словесника. Київ, 1963. 188 с.
2. Гоголь Н. Реалізація культурологічного підходу у сучасних підручниках української літератури. *Проблеми сучасного підручника.* 2019. Вип. 22. С. 38–45.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 10.02.2026).
5. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Іванова Т. В. Культурологічна підготовка майбутнього вчителя : монографія / за ред. Т. В. Іванова. Київ : ЦВП, 2005. 282 с.
7. Ковальчук Л., Коник М. Культурологічна спрямованість як ознака високого рівня професіоналізму викладача вищої школи. *Вісник Львівського університету*. *Серія: Педагогічна.* 2009. Вип. 25. Ч. І . С. 197–205.
8. Комінарець Т. В. Культурологічна змістова лінія у процесі викладання зарубіжної літератури як засіб формування морально-ціннісної складової особистості учня. *Таврійський вісник освіти.* 2016. № 2. С. 20–26.
9. Компетентісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн. *Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 111 с.
10. Кравцов В. О Методологічна культура як характеристика професійного світогляду майбутнього вчителя. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогіка*. 2014. Вип. 125. С. 93–97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_125_25.
11. Культурологія. ХХ ст. : словник. Київ : Університетська книга, 1997. 249 с.
12. Неділько В. Методика викладання української літератури в старшій школі. Київ : Вища школа, 1978. 246 с.
13. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в старших навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
14. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа.* 2011. № 8–9. С. 4–8.
15. Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
16. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
17. Стельмахович М. Українська національна школа і народна педагогіка. *Початкова школа*. 1992. № 7−8. С. 3−5.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

18. Філіпчук Г. Г. Націєтворчість освіти : монографія / ред. Г. Г. Філіпчук, М. І. Цимбалюк. Чернівці : Зелена Буковина, 2014. 397 с.

19. Шевченко З. О. Література як складова художньої культури. *Художня література в контексті світової культури*. 2012. С. 16–29.

CULTURAL ASPECTS OF LITERATURE STUDIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Usatyi Andrii
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Literature and Methods of Teaching Them
Ivan Franko State University of Zhytomyr

Introduction. *The cultural aspect is one of the most important in the implementation of projects aimed at humanising and humanising education. Today, culture, steadily moving to the centre of social life, is beginning to be seen as fundamental to the activities and characteristics of modern man. On the one hand, it acts as an effective factor in the creation and improvement of the diversity of the world, and on the other hand, it educates the personality in a person, that is, it is a tool for self-knowledge and self-development. Culture is always aimed at helping a person find meaning in life. Today, this issue is primarily studied within the framework of research on the concept of 'competence' in pedagogical and psychological sciences, as well as at the intersection of scientific disciplines.*

At the present stage of society's development, the main purpose of literature as a school subject is to humanise the picture of the world and interpret the system of cultural values. This contributes to the formation of students' value-based worldview and the choice of humanistic value orientations in the search for the meaning of life.

Purpose. *The article aims to explore the issue of competence and the concept of cultural analysis in literature; the influence of the cultural aspect on the forms of literary development of the reader. The subject of the study is the main theoretical and methodological foundations of teaching literature in educational institutions, in particular, competence-based and cultural approaches to the study of literature and practical methods for developing general cultural competence.*

Methods. *Analysis of scientific, psychological and pedagogical literature, state acts on energy conservation, analogy, induction, deduction, synthesis and pedagogical modeling.*

Results. *Increasing readers' cognitive interest in literature as a verbal art form, improving the quality of students' knowledge, developing communication skills, developing emotional and aesthetic sensitivity, creative thinking, forming research skills, and mastering key competencies.*

Originality. *The scientific novelty of the study is presented in the theoretical justification of the need to use the cultural aspect of teaching literature.*

Conclusion. *Competency-based education aims to focus the teaching process on the formation and development of key and subject-specific competencies in readers. It is closely linked to personality-oriented and activity-based approaches to the learning process, emphasising the results of education and the reader's ability to act in various problem situations and apply the acquired knowledge and experience in various practical situations. Competence-based education is also important in the teaching of literature in educational institutions. The cultural approach to the study of literature involves understanding literary works as works of art, considering them in a broad cultural context, in particular in the European and global literary contexts. Currently, the cultural approach is seen as the leading method for designing person-oriented education, primarily through dialogue-based learning. Here, the student acts as a subject capable of cultural self-development, and the teacher is seen as a mediator between the child and culture.*

Keywords: *literature, cultural studies, science, methods, abilities, skills, competencies.*

References

1. Buhaiko T. F., Buhaiko F. F. Maisternist vchytelia-slovesnyka. Kyiv, 1963. 188 s.
2. Hohol N. Realizatsiia kulturolohichnoho pidkhodu u suchasnykh pidruchnykakh ukrainskoi literatury. Problemy suchasnoho pidruchnyka. 2019. Vyp. 22. S. 38–45.
3. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv: Lybid, 1997. 376 s.
4. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text (data zvernennia: 10.02.2026).
5. Entsyklopediia osvity / za red. V. H. Kremenia. Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. 1040 s.
6. Ivanova T. V. Kulturolohichna pidhotovka maibutnoho vchytelia : monohrafiia / za red. T. V. Ivanova. Kyiv : TsVP, 2005. 282 s.
7. Kovalchuk L., Konyk M. Kulturolohichna spriamovanist yak oznaka vysokoho rivnia profesionalizmu vykladacha vyshchoi shkoly. VISNYK LVIV. UN-TU. Ser. ped. 2009. Vyp. 25. Ch. I . S. 197–205.
8. Kominarets T. V. Kulturolohichna zmistova liniia u protsesi vykladannia zarubizhnoi literatury yak zasib formuvannia moralno-tsinnisnoi skladovoi osobystosti uchnia. Tavriiskyi visnyk osvity. 2016. № 2. S. 20–26.
9. Kompetentisnyi pidkhid do formuvannia zmistu serednoi osvity: dosvid zarubizhnykh krain. Kompetentisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / za zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv: «K.I.S.», 2004. 111 s.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

10. Kravtsov V. O Metodolohichna kultura yak kharakterystyka profesiinoho svitohliadu maibutnoho vchytelia. Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser. ped. 2014. Vyp. 125. S. 93–97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_125_25
11. Kulturolohiia. KhKh st. Slovnyk. Kyiv: Universytetska knyha, 1997. 249 s.
12. Nedilko V. Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v starshii shkoli. Kyiv : Vyshcha shkola, 1978. 246 s.
13. Pasichnyk Ye. Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v starshykh navchalnykh zakladakh. Kyiv: Lenvit, 2000. 384 s.
14. Savchenko O. Kliuchovi kompetentnosti - innovatsiinyi rezultat shkilnoi osvity. Ridna shkola. 2011. № 8–9 . S. 4 – 8.
15. Sydorenko O., Chuba V. Sytuatsiina metodyka navchannia: teoriia i praktyka. Kyiv : Tsentr innovatsii ta rozvytku, 2001. 256 s.
16. Slovnyk inshomovnykh sliv / Uklad.: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. Kyiv: Naukova dumka, 2000. 680 s.
17. Stelmakhovych M. Ukrainska natsionalna shkola i narodna pedahohika. Pochatkova shkola. 1992 . №7−8. S. 3−5.
18. Filipchuk H.H. Natsiietvorchist osvity: monohrafiia / red. H. H. Filipchuk, M. I. Tsymbaliuk. Chernivtsi: Zelena Bukovyna, 2014. 397 s.
19. Shevchenko Z.O. Literatura yak skladova khudozhnoi kultury. Khudozhnia literatura v konteksti svitovoi kultury. 2012. S. 16–29.

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 23.02.2026 р.
Прийнято редакцією 23.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

УДК 37.013.42:796.011.3:004
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-225-231

PROJECT TECHNOLOGIES OF ORGANIZING PHYSICAL EDUCATION OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF DIGITAL SPACE: TOWARDS THE RESEARCH PROBLEM

Kyrychenko Valentyna
Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Leading researcher of the Division of Educational Projecting
Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
e-mail: v.kyrychenko59@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1248-1588

Necherda Valeriia
Ph.D. in Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Division of Educational Projecting
Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
e-mail: necherda@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-2571-5785

The purpose of the research is to outline the problem field of organizing physical education of adolescents using project technologies in the digital space. The authors note that project technologies will optimize the physical education of adolescents in the digital space and will contribute to increasing the level of physical education and motor activity of education seekers and creating a modern culture of a healthy lifestyle. The article emphasizes that the peculiarities of organizing a distance or mixed educational process increase the necessity to find mechanisms and tools for its renewal, in particular, through the digitalization of project technologies for organizing physical education. The use of digital tools in physical education will assist in forming moral and volitional qualities in adolescents, develop their independence, positive motivation and responsibility for their own physical development.

***Keywords**: adolescent, physical education, project technology, digitalization, healthy lifestyle.*

General setting of the problem and its connection with important scientific or practical tasks. The dynamics of the development of social life in wartime conditions imposes strict requirements concerning the formation of a child's personality, including adolescents, who, while preserving their own life and health, must learn to be socially active and socially competent, flexible and at the same time responsible for the implementation of their own life projects. Traumatic events, injuries, and psychological disorders received by adolescents during the war, which manifest themselves as multiple disorders of the development of the physical and psycho-emotional spheres of the personality, have a long-term impact on their lives and may cause the loss of meaningful and value orientations, an obstacle to choosing the goals of activity and implementing life projects.

Effective physical education is vital, as it assists adolescents to survive stressful situations associated with the military actions of the russian federation against our country and their consequences. Under such conditions, the potential of physical education as a system of socio-pedagogical measures aimed at preserving and strengthening health and hardening the body, harmonious development of human functions and physical capabilities, the formation of vital motor skills and moral and volitional qualities to overcome the permanent challenges of a crisis society is significant.

In this context, the senses and meanings of the research of project technologies for organizing physical education of adolescents in the digital space are elaborated to ensure the necessity to teach adolescents the skills to

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

preserve their own lives and health and find resources to overcome the consequences of war. Therefore, the essence of the research is to substantiate, elaborate and implement in the activities of secondary and extracurricular educational institutions project technologies for organizing physical education of adolescents, its content is to promote the values and advantages of a healthy lifestyle, assist them to acquire the necessary moral and volitional qualities (self-control, purposefulness, perseverance, determination, responsibility) and teach them effective health-preserving practices.

We are convinced that project technologies for organizing physical education will assist to increase its effectiveness, since they are based on the use of modern digital tools and platforms for effective planning, management and implementation of projects in the field of educational activities. The need for digitalization in solving modern educational problems is emphasized by Academician V. Kremen and other scientists of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: «Martial law ... demonstrated an acute necessity for the use of digital technologies in the education system, thanks to it access to education remains uninterrupted. The necessity for a high level of digital potential and professional training of workers in the field of education and science has become a challenge for Ukraine. Therefore, the education and science system requires fundamental digital changes to meet global trends and promote the successful realization of each person's potential» [1, p. 7].

Therefore, the use of the educational potential of the digital space will allow automating processes in all areas of physical education (physical exercises, games, tourism, natural or hygienic factors), increasing productivity and ensuring constructive interaction between project team members, optimizing the physical development of adolescents in the digital space, regardless of their location and the format of the educational process.

Analysis of the main researches and publications concerning the problem raised. Revealing the role and importance of physical education in the development and formation of a teenager's personality, modern researchers focus their attention on the use of innovative, modern, interactive forms and digital technologies in sports and recreation activities. According to American scientists Ch. Dichev, D. Dicheva [2], the digital space provides new opportunities for modern physical education and self-development of pupils, and therefore the introduction of digitalization into the practice of organizing physical education is fundamentally important for the effectiveness of programs for the development of a growing personality.

In the research of Indian and Fijian scientists V. Tagimaucia, G. S. D'Souza, S. P. Chand [3], dedicated to the potential of online teaching of physical culture, the importance of project technologies in creating online programs to stimulate pupils to physical activity, develop their creativity, attentiveness and clarity in building and implementing plans for their own physical development is emphasized. The scientific position of Spanish scientists F. Calabuig-Moreno, M. H. González-Serrano, J. Fombona, M. García-Tascón [4], who positively assess the impact of virtual and augmented reality on the effectiveness of physical activity programs implemented in the educational environment of educational institutions and outside them – in clubs and sections, is unanimous. Australian and Indonesian scientists K. Sultoni, L. Peralta and W. Cotton [5] use project technologies to elaborate motivating programs for the health of the younger generation and courses to increase physical activity of pupils and emphasize that practice-oriented projects contribute to the formation of pupils' motivation to be physically active.

Romanian researchers A.-M. Cojocaru, M. Cojocaru, A. Jianu, R.Bucea-Manea-Tonis, D. G. Paun, P. Ivan [6] conduct a pedagogical reflection concerning the results of a research conducted for pupils involved in sports clubs and dedicated to changes in educational strategies for physical education as a result of the COVID-19 pandemic, which has increased the importance of digitalization in the practice of general secondary and extracurricular education institutions. Japanese scientist T. Shiraishi [7] notes that it is through digitalization that assistance is currently provided for pupils who are less active in physical education classes, physical education curricula are formed or refined, textbooks or teaching materials for physical education classes are prepared, sports events and competitions are organized, etc.

Similar are the conclusions of Brazilian scientists R. Smiderle, S. J. Rigo, L. B. Marques, J. A. Peçanha de Miranda Coelho, P. A. Jaques, who consider the digital space to be more conducive to positive changes in pupils' behavior and improvement of their sports results [8]. This is also emphasized by German researchers B. Taspinar, W. Schmidt, H. Schuhbauer [9], who believe that it is in the digital space that a teacher can combine the useful with the pleasant and apply didactic elements on a par with interactive ones, which will not only bring pleasure to pupils, but also increase the popularity of physical education lessons among them, and also enrich the teacher himself with effective means of increasing pupils' motivation for physical development and self-improvement.

The issues of educational, social and psychological feasibility of involving adolescents in physical education in the digital space, the role and place of physical culture in the education of moral and volitional qualities of adolescents are highlighted by Ukrainian researchers M. Tymchyk and N. Kasich [10]. Scientists A. Gureyeva, O. Chernenko, E. Doroshenko [11] substantiate a differentiated approach, individualization of physical improvement and the importance of moral training of adolescents.

The first comprehensive research in wartime «The level of involvement of children and youth in physical activity and the impact of sports on physical and mental health» was conducted in 2023 by the State Institute of Family and Youth Policy with the support of the Ministry of Youth and Sports of Ukraine and the «All-Ukrainian

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Center for Physical Health of the Population «Sport for All». It recorded a deterioration in the physical and mental health of adolescents against the background of a sharp decline in the involvement of children and youth in physical activity and sports.

A change in the priority of factors that worsen the health of children and adolescents was also revealed. Previously, these were considered (in order of decreasing influence): unhealthy diet; sedentary lifestyle; computer and Internet addiction; lack of desire and motivation in children; insufficient development of sports infrastructure; lack of sections, clubs. Whereas after the beginning of the russian invasion of Ukraine, the most detrimental factors for children's health are the lack of security, the threat of shelling, permanent air raids; limited or no access to sports infrastructure due to its destruction or demolition; imaginary presence in lessons and uncontrollable performance of exercises, etc.

In Ukraine, over the past ten years, the number of scientific works concerning the physical education of schoolchildren and students, in particular, people with health disorders, has decreased. Instead, more attention has been paid to health fitness and recreation. Currently, the leading positions in this area, in addition to the Institute of Educational Problems of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, are occupied by the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, the Lesya Ukrainka Volyn National University, and the Petro Mohyla Black Sea National University.

At the present stage, we need to improve the content of scientific research concerning the physical education of the younger generation, since the circumstances of martial law provide for a shift in emphasis on the physical training of youth who would be ready to defend Ukraine, their patriotic education during physical education and sports; the formation of a value-based attitude to their own and social health.

It should be noted that the problem of digitalization of physical education of adolescents in modern educational institutions has not yet been the subject of research by Ukrainian scientists.

Formulation of the purpose of the article. Based on the abovementioned, *the purpose of our research* is to outline the problem field of organizing physical education of adolescents using design technologies in the digital space. Accordingly, our *tasks* are to summarize data concerning project technologies, as well as to highlight the essence and main ideas of the mentioned research, its conceptual provisions and theoretical and methodological foundations.

Highlighting the procedure of theoretical and methodological research with an indication of research methods. *The scientific validity* of the proposed research is ensured by the philosophical provisions laid down in its basis about a person, the dialectical nature of his interaction with society, about morality and the principles of his upbringing; about the relationship between upbringing and development of the personality, consciousness and activity; philosophical and psychological ideas that reveal the dialectical connection of the phenomena of objective and subjective reality; basic provisions of the determination of the formation, development and functioning of the personality; methodological concepts about the nature of the will of the individual, conceptual provisions concerning the upbringing of moral and volitional qualities of the individual; methods of applying the potential of physical culture and martial arts classes in the educational process; modern aspects of the use of digital tools, interactive forms and methods of working with adolescents in sports and recreation activities.

Analysis of modern psychological and pedagogical sources and mass educational practice gives grounds to assert that the organization of physical education of adolescents is more effective in the context of a personally oriented, axiological, competency-based and project-technological approaches. Thus, *the theoretical and methodological basis of the research* is:

• *personally oriented approach* – provides for the orientation of the educational process on the personality of the adolescent, while the activity of the adolescent in the context of the introduction of project technologies into the practice of physical education is considered as a means of his self-improvement and the development of individual qualities and skills;

• *axiological approach* – emphasizes the necessity for value-based content in the organization of physical education of adolescents, contributes to the development of personal life values of adolescents in the digital space, in particular, a value-based attitude to one's own and social health;

• *competency-based approach* – orients adolescents towards forming their own constructive life strategy, according to it one of the main tasks is the development of moral and volitional qualities and competencies;

• *project-technological approach* – provides the possibility of a comprehensive solution to the problem of organizing physical education of adolescents, developing relevant instrumental support to achieve educational goals, and determining and agreeing on the stages of project implementation.

The theoretical and methodological basis of the research is the conclusions based on the results of scientific and sociological research, in particular, on changes in the life and dynamics of the health of children and adolescents in Ukraine under the influence of the war (G. Danylenko et al.) [12]. Theoretical and empirical methods were used in the research process. *The theoretical methods* selected were a system-structural analysis of psychological and pedagogical sources concerning the mentioned problem and theoretical generalization, as well as a historical and comparative method of studying foreign and domestic experience in organizing physical education of adolescents and an analysis of documentation of secondary education institutions to determine the content of activities for the

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

implementation of project technologies in the organization of physical education of adolescents. *The empirical method* was an event analysis of the educational practice of secondary education institutions, focused on the comprehensive development of the pupil's personality.

Presentation of the main material of the research with justification of the obtained scientific results. The importance of physical education as a system of socio-pedagogical measures aimed at preserving and strengthening health and hardening the body, harmonious development of human functions and physical capabilities, the formation of vital motor skills and moral-volitional qualities to overcome the permanent challenges of a crisis society is repeatedly actualized during the war. We are convinced that project technologies for its organization can increase the effectiveness of modern physical education of adolescents.

In modern psychological and pedagogical literature, there are many interpretations of the concept of «pedagogical technology», which are united by the definition of its purpose – increasing the effectiveness of the educational or upbringing process and guaranteeing the achievement of planned results by pupils. According to Academician S. Sysoeva, any pedagogical technology «must meet such criteria of technologicality as «systematicity – compliance with the features of the system: integrity, interconnection of all parts, logic of the process; conceptuality – reliance on a scientific concept that provides for the justification of achieving the goals of the educational process; reproducibility – the possibility of repeated application of pedagogical technology; manageability – variation in methods of managing the educational process, its stage-by-stage diagnostics, correction of results; effectiveness – ensuring the achievement of the result» [13, p. 130]. Project technology, from the point of view of scientists S. Sysoeva and N. Batechko, foresees the presence of a problem that requires integrated knowledge and a research search for its solution [14, p. 241–251].

Ukrainian scientist O. Yarmosh notes the positive impact of project technology on the development of leadership qualities, the desire for knowledge, reflection skills, creative, research and management activities in education seekers [15, p. 158]. Researcher G. Breslavska notes that project technology is a tool «that creates unique prerequisites for the development of key competencies (social, multicultural, informational, communicative, etc.) and independence … in understanding the new, stimulating … natural curiosity and creative potential» [16, p. 17]. Other domestic scientists O. Pehota, A. Kiktenko, O. Lyubarska believe that this technology, on the one hand, aims to solve the problem using various methods and tools, and on the other hand, it contributes to the integration of knowledge and skills from various fields of science, technology, and creativity [17, p. 90].

The opinion of Chinese scientists [18, p. 152] is unanimous, who emphasize that project technology is primarily focused on improving the quality of education and developing the pupil's personality through practical experience in solving certain problems by organizing various types of activities, in particular, cognitive-communicative, research, analytical and creative. Malaysian researchers [19, p. 211] emphasize the principles of project technology, such as variability, which implies freedom of choice while achieving the goal of the project, pragmatism, which consists in a purposeful search, selection and analysis of information necessary for solving the problem, and the principle of partnership, which ensures the success of the project.

Therefore, project technologies contribute to the formation of activity, independence and creativity of a adolescent, allow him to reveal leadership, creative and organizational abilities, teach him the ability to listen, analyze, systematize and structure information, correctly argue and present his own ideas. This technology «enables pupils to test various social roles: idea generator, developer, equal participant in collective activity, partner, consultant, advisor, leader. The main ones in project activity are friendly ties between project participants, the ability to work in a team for the result, recognize the importance of the contribution of others, and strengthen collective and individual responsibility» [20, p. 118].

We consider *project technologies for organizing physical education of adolescents* as a systemic set of methodological approaches, forms, methods, ways and techniques, the sequence of its implementation by means of physical culture contributes to the upbringing of moral and volitional qualities of the personality in adolescents (determination, purposefulness, confidence, discipline), the development of logical, critical and creative thinking in them and the practical application of knowledge, skills and life experience by them.

Today, the peculiarities of organizing a distance or mixed educational process increase the necessity to find mechanisms and tools for its renewal, in particular, through the digitalization of project technologies for organizing physical education, and therefore, drawing additional attention to:

- studying the potential of online resources (Google Classroom, Moodle, sports trackers, fitness applications) for organizing physical education of adolescents;
- integrating game elements into physical activity or gamification of virtual quests and challenges, organizing rating tables; use of fitness trackers, smart watches, mobile applications to track physical activity and its impact on the adolescent's body;
- stimulation of online physical education meetings, webinars, training streaming, interactive consultations concerning independent planning by pupils of physical activity or individual training plans in conditions of distance formats of organizing the educational process;

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

- increasing the motivation of adolescents to care about their own health and popularize relevant messages of a healthy lifestyle by means of network communication (groups on social networks, maintaining educational blogs, publishing training results, sharing experience in communities, etc.);

- development of teamwork skills for results and communication leadership by means of project technologies of physical education (development and presentation of fitness programs, blogs about a healthy lifestyle, training plans for peers, organization of online competitions).

Regarding the importance of digitalization in the modern educational process, Academician S. Sysoeva notes: «The development of digital educational technologies contributes to the transformation of the model of the educational process organization (from the education for all to the education for everyone approach), allows to develop individual educational trajectories for pupils, take into account their pace, interests, and characteristics» [21, p. 17]. Therefore, the introduction of digital technologies during the development and implementation of projects aimed at the physical education of adolescents will provide the possibility of individualization of the educational process, online monitoring of physical indicators and integration of gamified methods, and the use of mobile applications, virtual simulators and online platforms will make physical education accessible and interesting. Also, the organization of physical education of adolescents in the digital space can have a positive impact on environmental conservation through the formation of environmentally conscious behavior in adolescents, focused on an active lifestyle without excessive use of vehicles and resources.

Conclusions from the research and prospects for further scientific explorations. Thus, project technologies will allow optimizing the physical education of adolescents in the digital space and will contribute to increasing the level of physical education and motor activity of pupils and creating a modern culture of a healthy lifestyle. The use of digital tools in the physical education of adolescents will assist in forming their moral and volitional qualities, develop their independence, positive motivation and responsibility for their own physical development. Therefore, the prospects for further scientific explorations are to develop and implement innovative project technologies for organizing physical education of adolescents in the practice of educational institutions. At the same time, we believe that priority attention is also required to the problems of developing and substantiating project technologies for organizing physical education of adolescents with other subjects (biology, computer science, psychology) during the war.

References

1. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Пінчук О. П., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи : наукова доповідь загальним зборам НАПН України 18–19 листопада 2022 р. *Вісник НАПН України.* 2022. № 4 (2). С. 1–49.

2. Dichev Ch., Dicheva D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2017. № 14 (9). DOI: 10.1186/s41239-017-0042-5.

3. Tagimaucia V., D'Souza G. S., Chand S. P. Exploring Online Physical Education Teaching: What Have We Done and What Have We Learnt? *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2024. № 25 (1). P. 127–151.

4. Calabuig-Moreno F., González-Serrano M. H., Fombona J., García-Tascón M. The Emergence of Technology in Physical Education: A General Bibliometric Analysis with a Focus on Virtual and Augmented Reality. *Sustainability*. 2020. № 12. 2728. doi:10.3390/su12072728

5. Sultoni K., Peralta L., Cotton W. Technology-Supported University Courses for Increasing University Students' Physical Activity Levels: A Systematic Review and Set of Design Principles for Future Practice. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2021. № 18 (11). 5947. DOI: 10.3390/ijerph18115947.

6. Cojocaru A.-M., Cojocaru M., Jianu A., Bucea-Manea-Tonis R., Paun D. G., Ivan P. The Impact of Agile Management and Technology in Teaching and Practicing Physical Education and Sports. *Sustainability*. 2022. № 14 (3). 1237. DOI: 10.3390/su14031237.

7. Shiraishi T. Competition Law Sanctions in Japan. *The Cambridge Handbook of Competition Law Sanctions*. Cambridge University Press, 2022. P. 500–519.

8. Smiderle R., Rigo S. J., Marques L. B., Peçanha de Miranda Coelho J. A., Jaques P. A. The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. *Smart Learning Environments.* 2020. № 7 (3). DOI: 10.1186/s40561-019-0098-x.

9. Taspinar B., Schmidt W., Schuhbauer H. Gamification in Education: A Board Game Approach to Knowledge Acquisition. *Procedia Computer Science.* 2016. № 99. P. 101–116.

10. Тимчик М., Касіч Н. Технології забезпечення єдності фізичного і військово-патріотичного виховання старшокласників. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія: 15*. 2024. № 10 (183). С. 241–245.

11. Гурєєва А. М., Черненко О. Є., Дорошенко Е. Ю. Теорія і методика фізичного виховання: основи спеціальної термінології у фізичному вихованні : навч. посіб. Запоріжжя : ЗДМУ, 2020. 78 с.

12. Даниленко Г. М. Страшок Л. А., Сидоренко Т. П., Ісакова М. Ю., Завеля Е. М., Водолажський М. Л. Особливості психологічного стану внутрішньо переміщених дітей шкільного віку та підлітків в умовах війни. *Сучасна педіатрія. Україна.* 2023. № 4 (132). С. 51–55.

13. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2006. № 2. С. 127–131.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

14. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. Київ : ВД ЕКМО, 2011. С. 241–251.

15. Iarmosh O. Project method as a basis for forming students' creative and social entrepreneurship skills. *Online Journal for Research and Education.* 2019. № 17. P. 157–161.

16. Breslavska H. Rozwój twórczego myślenia za pomocą technologii projektowej w procesie kształtowania kompetencji zawodowych przyszłych specjalistów. *Knowledge, Education, Law, Management.* 2020. № 5 (33). P. 5–20.

17. Пєхота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

18. Huyen L. T., Nguyen T. N. A. Project-based learning for primary students: from theory to practice. *Viettesol International Convention. Innovation and Globalization*. 2020. P. 152–169.

19. Sirwesvary M., Khairul Azhar J. Implementations of Project Based Learning in Primary Schools. *International journal of academic research in progressive education and development.* 2025. № 14 (1). P. 206–223.

20. Нечерда В. Б., Кириченко В. І. Підлітки уразливих категорій: типологія і особливості виховання в умовах закладів загальної середньої освіти : метод. посіб. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 134 с.

21. Sysoieva S. Digitalization of education: pedagogical priorities. *Education: Modern Discourses*. 2021. № 4. P. 14–22.

ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ПРОСТОРУ: ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Кириченко Валентина Іванівна
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу виховного проєктування Інституту проблем виховання
Національна академія педагогічних наук України
Нечерда Валерія Борисівна
кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу виховного проєктування Інституту проблем виховання
Національна академія педагогічних наук України

Проблема: *організація фізичного виховання підлітків в умовах цифрового простору.*

Мета: *окреслення проблемного поля організації фізичного виховання підлітків засобами проєктних технологій в умовах цифрового простору. Завданнями роботи є узагальнення даних щодо проєктних технологій, а також висвітлення сутності й основних ідей дослідження та його концептуальних положень.*

Методи дослідження: *теоретичні – системно-структурний аналіз психолого-педагогічних джерел, теоретичне узагальнення, історико-порівняльний метод вивчення зарубіжного й вітчизняного досвіду з організації фізичного виховання підлітків, аналіз документації закладів загальної середньої освіти для визначення змісту діяльності з упровадження проєктних технологій в організацію фізичного виховання підлітків; емпіричний метод – івент-аналіз виховної практики закладів загальної середньої освіти, орієнтованої на всебічний розвиток особистості учня.*

Основні результати дослідження. *Підвищувати ефективність сучасного фізичного виховання підлітків можуть проєктні технології його організації, які сприяють формуванню активності, самостійності, креативності підлітка, виявленню його лідерських, творчих, організаторських здібностей. Особливості дистанційного чи змішаного освітнього процесу посилюють необхідність пошуку механізмів та інструментів його оновлення, зокрема шляхом цифровізації проєктних технологій організації фізичного виховання, а отже, акцентуванні додаткової уваги на: вивченні потенціалу онлайн-ресурсів для організації фізичного виховання учнів; інтеграції ігрових елементів у фізичну активність або гейміфікації віртуальних квестів та челенджів, упорядкуванні рейтингових таблиць; застосуванні фітнес-трекерів, розумних годинників, мобільних застосунків для відстеження фізичної активності та її впливу на організм; стимулюванні проведення онлайн-зустрічей з фізичного виховання, вебінарів, стрімінгів тренувань, інтерактивних консультацій щодо самостійного планування учнями фізичних навантажень чи індивідуальних тренувальних планів в умовах дистанційного навчання; підвищенні мотивації підлітків до турботи про власне здоров'я і популяризації актуальних меседжів здорового способу життя засобами мережевої комунікації; розвитку умінь командної роботи та комунікаційного лідерства засобами проєктних технологій фізичного виховання.*

Наукова новизна результатів дослідження: *проблема цифровізації фізичного виховання підлітків у сучасних закладах освіти досі не була предметом досліджень українських учених.*

Висновки та конкретні пропозиції авторок: *проєктні технології дають змогу оптимізувати фізичне виховання підлітків у цифровому просторі, сприятимуть підвищенню рівня фізичної вихованості й рухової активності здобувачів освіти, поширюватимуть сучасну культуру здорового способу життя. Використання цифрових засобів у фізичному вихованні підлітків допоможе формуванню в них морально-вольових якостей, розвитку їхньої самостійності, позитивної мотивації та відповідальності за власний фізичний розвиток.*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Ключові слова: *підліток, фізичне виховання, проєктна технологія, цифровізація, здоровий спосіб життя.*

Список використаної літератури

1. Kremen, V. H., Bykov, V. Yu., Liashenko, O. I., Lytvynova, S. H., Luhovyi, V. I., Malovanyi, Yu. I., Pinchuk, O. P., & Topuzov, O. M. (2022). Naukovo-metodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy. Naukova dopovid zahalnym zboram NAPN Ukrainy 18-19 lystopada 2022 r. [Scientific and methodological support for the digitalization of education in Ukraine: status, problems, prospects. Scientific report to the general meeting of the National Academy of Sciences of Ukraine on November 18-19, 2022.]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, *4*(2), 1–49. [in Ukrainian].

2. Dichev, Ch., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(9). doi: 10.1186/s41239-017-0042-5

3. Tagimaucia, V., D'Souza, G. S., & Chand, S. P. (2024). Exploring Online Physical Education Teaching: What Have We Done and What Have We Learnt? *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 25*(1), 127–151.

4. Calabuig-Moreno, F., González-Serrano, M. H., Fombona, J., & García-Tascón, M. (2020). The Emergence of Technology in Physical Education: A General Bibliometric Analysis with a Focus on Virtual and Augmented Reality. *Sustainability, 12*, 2728. doi:10.3390/su12072728

5. Sultoni, K., Peralta, L., & Cotton, W. (2021). Technology-Supported University Courses for Increasing University Students' Physical Activity Levels: A Systematic Review and Set of Design Principles for Future Practice. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *18*(11), 5947. doi: 10.3390/ijerph18115947

6. Cojocaru, A.-M., Cojocaru, M., Jianu, A., Bucea-Manea-Tonis, R., Paun, D. G., & Ivan, P. (2022). The Impact of Agile Management and Technology in Teaching and Practicing Physical Education and Sports. *Sustainability*, *14*(3), 1237. doi: 10.3390/su14031237

7. Shiraishi, T. (2022). Competition Law Sanctions in Japan. *The Cambridge Handbook of Competition Law Sanctions*. Cambridge University Press, 500–519.

8. Smiderle, R., Rigo, S. J., Marques, L. B., Peçanha de Miranda Coelho, J. A., & Jaques, P. A. (2020). The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. *Smart Learning Environments, 7*(3). doi: 10.1186/s40561-019-0098-x

9. Taspinar, B., Schmidt, W., & Schuhbauer, H. (2016). Gamification in Education: A Board Game Approach to Knowledge Acquisition. *Procedia Computer Science, 99*, 101–116.

10. Tymchyk, M., & Kasich, N. (2024). Tekhnolohii zabezpechennia yednosti fizychnoho i viiskovo-patriotychnoho vykhovannia starshoklasnykiv [Technologies for ensuring the unity of physical and military-patriotic education of high school students]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova, 10*(183), 241–245. [in Ukrainian].

11. Hurieieva, A. M., Chernenko, O. Ye., Doroshenko, E. Yu. (2020). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia: osnovy spetsialnoi terminolohii u fizychnomu vykhovanni: navchalnyi posibnyk [Theory and methods of physical education: basics of special terminology in physical education: textbook]. Zaporizhzhia: ZDMU. 78 s. [in Ukrainian].

12. Danylenko, G. M., Strashok, L. A., Sydorenko, T. P., Isakova, M. Yu., Zavelya, E. M., & Vodolazhskyi, M. L. (2023). Osoblyvosti psykholohichnoho stanu vnutrishno peremishchenykh ditei shkilnoho viku ta pidlitkiv v umovakh viiny [Peculiarities of the psychological state of internally displaced school-age children and adolescents in war conditions]. *Modern Pediatrics. Ukraine, 4*(132), 51–55. [in Ukrainian].

13. Sysoieva, S. O. (2006). Pedahohichni tekhnolohii: korotka kharakterystyka sutnisnykh oznak [Pedagogical technologies: a brief description of the essential features]. *Pedahohichnyi protses: teoriia ta praktyka, 2*, 127–131. [in Ukrainian].

14. Sysoieva, S. O., & Batechko, N. H. (2011). Vyshcha osvita Ukrainy: realii suchasnoho rozvytku [Higher education in Ukraine: the realities of modern development]. Kyiv: VD EKMO, 241–251. [in Ukrainian].

15. Iarmosh, O. (2019). Project method as a basis for forming students' creative and social entrepreneurship skills. *Online Journal for Research and Education*, *17*, 157–161.

16. Breslavska, H. (2020). Rozwój twórczego myślenia za pomocą technologii projektowej w procesie kształtowania kompetencji zawodowych przyszłych specjalistów. *Knowledge, Education, Law, Management, 5*(33), 5–20.

17. Piekhota, O. M., Kiktenko, A. Z., & Liubarska, O. M. (2001). Osvitni tekhnolohii: navchalno-metodychnyi posibnyk [Educational technologies: teaching and methodological manual]. Kyiv: A.S.K. 256 s. [in Ukrainian].

18. Huyen, L. T., & Nguyen, T. N. A. (2020). Project-based learning for primary students: from theory to practice. *Viettesol International Convention. Innovation and Globalization*, 152–169.

19. Sirwesvary, M., & Khairul Azhar, J. (2025). Implementations of Project Based Learning in Primary Schools. *International journal of academic research in progressive education and development, 14*(1), 206–223.

20. Necherda, V. B., & Kyrychenko, V. I. (2019). Pidlitky urazlyvykh katehorii: typolohia i osoblyvosti vykhovannia v umovakh zakladiv zahalnoi serednioi osvity [Adolescents of vulnerable categories: typology and features of education in general secondary education]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. [in Ukrainian].

21. Sysoieva, S. (2021). Digitalization of education: pedagogical priorities. *Education: Modern Discourses*, *4*, 14–22.

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 25.02.2026 р.
Прийнято редакцією 25.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Розділ 3
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3
HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 373.2.091.4(477)
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-1-60-232-239

ГЕНЕЗИС ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ДОСВІД ЇЇ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР УКРАЇНИ

Рудницька-Юрійчук Ірина Романівна
кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
e-mail: i.rudnytska-iuriichuk@chnu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-0876-7751

У статті здійснено цілісний ретроспективний та теоретико-педагогічний аналіз генезису Вальдорфської педагогічної системи, заснованої Рудольфом Штайнером. Розкрито історичний контекст виникнення першої вальдорфської школи в Штутгарті як гуманістичної відповіді на соціальну кризу післявоєнної Європи. Детально проаналізовано антропософські засади розвитку дитини дошкільного віку, зокрема вчення про семирічні цикли розвитку та концепцію дитини як «суцільного органу чуття». Визначено роль ритмізації життєдіяльності як ключового здоров'язбережувального фактора, що базується на чергуванні фаз «вдиху» (концентрації) та «видиху» (активної гри). Охарактеризовано специфіку організації освітнього простору вальдорфського дитячого садка, де особлива увага приділяється сенсорній автентичності, використанню натуральних матеріалів та принципу «недовершеної іграшки» для стимуляції творчої уяви вихованців. Окремий блок дослідження присвячено досвіду імплементації вальдорфських ідей в освітній простір України. Проаналізовано діяльність провідних вітчизняних осередків (Київ, Одеса, Кривий Ріг, Луцьк, Дніпро) та нормативно-правове підґрунтя їх функціонування, зокрема впровадження програми «Стежина». Доведено, що вальдорфська модель корелює із завданнями гуманізації освіти та вимогами Базового компонента дошкільної освіти. Виявлено основні проблеми імплементації системи, серед яких складність фахової підготовки вальдорфських педагогів та необхідність подолання стереотипів щодо раннього академічного навчання. Обґрунтовано перспективність інтеграції елементів штайнерівської педагогіки в сучасну практику ЗДО для забезпечення гармонійного духовного та фізичного становлення особистості.

Ключові слова: *Вальдорфська педагогіка, Рудольф Штайнер, антропософія, дошкільна освіта, імплементація, генезис, ритмізація, сенсорний розвиток, дитячий садок, Україна.*

Постановка проблеми. Сучасний вектор трансформації дошкільної освіти в Україні визначається переходом від репродуктивно-авторитарної моделі до особистісно орієнтованої парадигми, де дитина є суб'єктом власного розвитку. В умовах глобальної цифровізації та прискорення темпів соціального життя виникає гостра потреба в збереженні самоцінності дитинства, захисті психоемоційного здоров'я малюків та створенні умов для їхньої природної самореалізації. Попри значні здобутки вітчизняної педагогічної науки, у практичній площині спостерігається суперечність між необхідністю гуманізації освітнього простору та інерцією традиційних методів, що часто орієнтовані на ранню інтелектуалізацію та жорстку регламентацію діяльності.

У цьому контексті особливого наукового інтересу набуває історична ретроспектива та актуальний досвід альтернативних педагогічних систем, серед яких Вальдорфська педагогіка посідає провідне місце завдяки своїй цілісній антропологічній основі. Ідеї Рудольфа Штайнера щодо гармонізації інтелектуальних, емоційних та вольових сил дитини не втрачають своєї актуальності вже понад століття. Навпаки, в умовах імплементації концепції «Нової української школи» та оновлення Базового компонента дошкільної освіти, штайнерівський підхід до ритмізації життєдіяльності та використання природного середовища є дієвим інструментом подолання стресогенних чинників та виховання вільної, творчо активної особистості. Вивчення механізмів адаптації цих ідей в українському соціокультурному ландшафті дасть змогу виокремити найбільш ефективні технології для збагачення сучасної педагогічної практики.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання Вальдорфської педагогіки досліджували такі зарубіжні науковці, як Д. Алмон, Г. Альтман, К. Гейдебранд, Ф. Карлгрен, Б. Лівехуд (психологічні цикли розвитку), Ф. Яффке (питання гри та праці) та ін. В українському науковому дискурсі ця проблематика висвітлена в багатьох працях, зокрема О. Іона акцентує увагу на потенціалі вальдорфського садочка як середовища для збереження самоцінності дитинства, де простір та ритм є гарантами психоемоційного благополуччя дитини. Питання професійної готовності педагога до роботи в такій специфічній системі та необхідність перегляду стандартів підготовки вихователів ґрунтовно проаналізовано в працях Т. Понніченко. Л. Кравець розглядає вальдорфські ідеї в контексті загальної гуманізації вітчизняного освітнього простору, підкреслюючи їх співзвучність із принципами дитиноцентризму. Дослідниця С. Гамрецька зосереджує увагу на адаптації штайнерівського методу «навчання через мистецтво», що дозволяє інтегрувати художню діяльність у повсякденне життя дошкільника. Важливий внесок у розуміння сенсорного розвитку дитини через призму антропософії зробила О. Мільченко, чиї роботи підкреслюють терапевтичне значення натуральних матеріалів в оформленні групових приміщень. Проте, попри значну кількість теоретичних напрацювань, питання специфіки адаптації антропософських ідей саме в сучасних українських соціально-педагогічних умовах, зокрема в контексті вимог Базового компонента дошкільної освіти, потребує додаткового переосмислення.

Мета статті – проаналізувати історичні витоки Вальдорфської педагогіки, розкрити сутність антропософського підходу до виховання дошкільників та дослідити досвід упровадження цієї системи в Україні.

Виклад основного матеріалу. Генезис Вальдорфської педагогіки неможливо розглядати поза контекстом післявоєнної Європи 1919 р., коли Німеччина перебувала в стані економічного та морального занепаду після поразки в Першій світовій війні. Саме в цей час Е. Мольт, директор тютюнової фабрики «Вальдорф-Асторія» в Штутгарті, звернувся до Р. Штайнера з ідеєю створення школи для дітей працівників свого підприємства. Соціальний підтекст цієї ініціативи був революційним для тогочасної Європи, оскільки вона виникла як спроба подолання глибокої суспільної кризи. Школа була задумана як єдиний освітній простір для дітей усіх верств населення, що дозволяло нівелювати класовий розрив між дітьми робітників та адміністрації через спільне виховання на засадах соціальної справедливості.

В основі цього підходу лежала розроблена Р. Штайнером ідея «тристоронності соціального організму», згідно з якою суспільство має гармонійно розвиватися через свободу в культурно-освітній сфері, рівність у правовому аспекті та братерство в економічному житті. Отож Вальдорфська школа проєктувалася як автономний культурний осередок, максимально незалежний від ідеологічного контролю держави. Е. Мольт як прогресивний промисловець вбачав у цьому шлях до гуманізації праці, вірячи, що надання дітям гідного виховання сприятиме формуванню вільної особистості та захистить майбутнє покоління від перетворення на механічні «гвинтики» індустріальної системи.

Вибір Е. Мольта не був випадковим, адже на початок XX ст. Р. Штайнер (1861–1925) уже був широко відомий в інтелектуальних колах Європи як філософ-енциклопедист, учений-натураліст та реформатор. Його авторитет базувався на глибокому знанні природничих наук (зокрема, він був редактором наукових праць Й. В. Гете) та розробці оригінальної духовно-наукової концепції – антропософії [11]. Р. Штайнер пропонував не просто теоретичні міркування, а прикладні рішення для різних сфер людської діяльності: від архітектури та мистецтва до медицини та сільського господарства.

Для Е. Мольта постать Р. Штайнера була цінною передусім через його здатність синтезувати духовні знання з практичними потребами часу. Р. Штайнер уже мав досвід викладання у Вищій школі для робітників у Берліні, де він продемонстрував глибоке розуміння психології дорослої людини та викликів, що стоять перед пролетаріатом. Його ідеї про «виховання до свободи» та розвиток індивідуальності резонували з гуманістичними прагненнями промисловця. Р. Штайнер сприймався не як вузький спеціаліст-педагог, а як мислитель, здатний запропонувати нову цілісну антропологію – учення про людину, яке б дало змогу виховати покоління, здатне на соціальне оновлення та творчу ініціативу в умовах післявоєнної руїни. Саме цей синтез наукової ерудиції, практичного досвіду та глибокого гуманізму зробив Р. Штайнера ключовою фігурою, навколо якої згуртувалися однодумці для реалізації штутгартського проєкту. Німецький дослідник Г. Ульріх, аналізуючи філософську спадщину засновника вальдорфської школи, зазначає, що педагогіка Р. Штайнера є практичним втіленням його антропософського вчення, де кожна виховна дія має чітке духовне та біологічне обґрунтування. Це дозволяє розглядати освітній процес як цілісну систему підтримки індивідуального становлення особистості [15, с. 77].

7 вересня 1919 р. відбулося урочисте відкриття закладу, що започаткувало розвиток системи, де освіта розглядалася як «мистецтво», що враховує індивідуальну долю кожної дитини. Цей «соціальний імпульс» Штутгарта став фундаментом для поширення вальдорфського руху, який нерозривно пов’язаний із філософським вченням антропософії. В основі системи лежить ідея про дитину як про цілісну істоту, що

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

поєднує в собі фізичну, душевну та духовну складові. На відміну від моделей, орієнтованих суто на інтелектуальний розвиток, штайнерівський підхід базується на глибокому розумінні біологічних ритмів людини, що втілено у вченні про семирічні цикли розвитку [11].

Згідно з антропософською періодизацією, кожні сім років у житті людини відбувається якісна перебудова її єства, що супроводжується зміною провідних світоглядних орієнтирів:

1. *Перше семиріччя (0–7 років)* – зусилля організму спрямовані на інтенсивне формування фізичних органів. Головним гаслом цього етапу є твердження: *«Світ є добрим»*.

2. *Друге семиріччя (7–14 років)* – фокус на розквіті емоційної сфери та чуттєвого сприйняття *(«Світ є прекрасним»*).

3. *Третє семиріччя (14–21 рік)* – становлення інтелекту та самостійне пізнання істини (*«Світ є правдивим»*).

Для дошкільної педагогіки визначальним є саме початковий період розвитку. Р. Штайнер наголошував, що до семи років дитина функціонує як «суцільний орган чуття», буквально вбираючи в себе навколишнє середовище через механізми безпосереднього сприйняття. У цей час головним інструментом виховання стає не вербальне повчання, а створення умов для вільного наслідування гідного прикладу дорослого.

Таким чином, філософсько-антропологічні засади Вальдорфської педагогіки спрямовані на виховання цілісної, вільної особистості, здатної до самодетермінації. Метою штайнерівського підходу є не просто передача суми знань, а гармонізація фізичного і духовного потенціалу дитини, де дошкільний вік розглядається як критично важливий фундамент для формування майбутньої волі та здоров'я людини. Саме це теоретичне підґрунтя зумовлює специфічні форми та методи роботи, що реалізуються в практичній діяльності вальдорфських дитячих садків.

Практична реалізація антропософських ідей у дошкільному віці базується на створенні особливого життєвого простору, що функціонує як цілісний соціально-педагогічний організм. У контексті світового досвіду порівняльний аналіз європейських освітніх моделей, здійснений К. Едвардс, дає змогу визначити вальдорфську педагогіку як систему, що найбільш послідовно обстоює пріоритет художньо-образного сприйняття світу над ранньою академізацією, властивою іншим альтернативним підходам [12]. На відміну від традиційної системи, де освітній процес структурується через систему жорстко регламентованих занять та ранню академізацію, у вальдорфському дитячому садку пріоритет надається природному ритму та вільній творчій грі. Такий підхід корелює з положенням Р. Штайнера про те, що дитина до семи років має перебувати в атмосфері «душевного тепла», яка сприяє гармонійному фізичному дозріванню [6].

Фундаментальним принципом організації життєдіяльності виступає *ритмізація*, що розглядається не просто як розпорядок дня, а як ключовий здоров'язбережувальний та терапевтичний фактор. Наукове обґрунтування ритму базується на аналогії з фізіологічними процесами організму, зокрема диханням. Відповідно, освітній процес будується на динамічному чергуванні *фаз «вдиху» та «видиху»*. Під фазою «вдиху» розуміють моменти внутрішньої концентрації та слухання: спільна трапеза, споглядання ляльковой вистави, малювання або слухання казки. Натомість фаза «видиху» передбачає активну зовнішню експансію дитини: вільну гру, рухливі ігри на подвір'ї та безпосередню взаємодію з однолітками. Така циклічність запобігає перевтомі нервової системи та формує у вихованців базове почуття довіри до навколишнього світу.

Ритмічна організація витримується на декількох ієрархічних рівнях, що дозволяє дитині поступово інтегруватися в часові структури буття. *Добовий ритм* забезпечує психологічний комфорт через незмінну послідовність ритуалів, де кожен перехід від однієї діяльності до іншої (наприклад, від гри до прибирання) супроводжується спеціальними піснями чи віршованими закликами. Важливою методичною особливістю при цьому є відмова від авторитарних засобів управління групою (гучних команд чи дзвінків). Перехід до спільної діяльності здійснюється за допомогою музичних інтервалів (наприклад, гри на лірі чи флейті) або тихого співу педагога. Це створює особливий «звуковий ритм» та вчить дитину прислухатися до тонких змін у навколишньому середовищі, розвиваючи культуру слухання та внутрішню зосередженість.

Важливим елементом естетично-ритмічного виховання у вальдорфському садку є *евритмія* – особливий вид мистецтва руху, розроблений Р. Штайнером. На відміну від звичайної гімнастики чи танцю, евритмія в дошкільному віці базується на художньому проживанні голосних та приголосних звуків мовлення, а також музичних інтервалів через м'які, плавні жести. Під час виконання евритмічних вправ (часто у формі казки-гри) дитина вчиться координувати власні рухи з рухами групи, що сприяє розвитку просторової орієнтації, спритності та, що найважливіше, емоційного самоконтролю. Використання евритмії як «видимого мовлення» дає змогу гармонізувати внутрішній стан дитини, знімаючи м'язову напругу та розвиваючи її музичне сприйняття.

Тижневий ритм забезпечує розвиток так званого «почуття часу», структурує художньо-господарську діяльність, де кожному дню відповідає певний вид праці або мистецтва. Наприклад, понеділок традиційно

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

присвячується живопису акварелю в техніці «по вологому», вівторок – ліпленню з натурального бджолиного воску, що розвиває дрібну моторику через термічний вплив тепла рук, а середа – випіканню хліба, де дитина бере участь у всьому циклі – від замішування тіста до спільного споживання продукту. Процес випікання хліба є класичним прикладом вальдорфської інтеграції знань: дитина бачить трансформацію зерна на борошно (фізика / біологія), відчуває тепло печі та текстуру тіста (сенсорика), бере участь у розподілі порцій (основи математики). Усе це відбувається без дидактичного тиску, у природній формі співпраці з педагогом.

Особливе значення має *річний ритм*, що втілюється в підготовці та святкуванні «епох» (сезонних періодів). Це дозволяє дитині не просто спостерігати за змінами в природі, а глибоко проживати їх через зміну художнього оформлення приміщення, ретельний вибір казок та організацію специфічних свят, таких як Свято ліхтарів восени чи Свято врожаю. Постійне повернення до знайомих образів протягом року дає дошкільнику відчуття стабільності та гармонії з макрокосмосом природи.

Поширеною практикою підтримки цього циклу є так званий *«столик природи»* – особливий куточок у групі, який є візуальним дзеркалом поточної пори року. На ньому ніколи не буває випадкових предметів: восени це можуть бути жовте листя, кошик із каштанами та фігурка гнома, що символізує заглиблення життя в землю. Узимку колір тканин на столику змінюється на темно-синій та білий, з'являється «адвент-календар» або різдвяна зірка. Таке поєднання дієвого та візуального рівнів виховання формує у вихованців екологічну свідомість та відчуття причетності до глобальних циклів буття, що є фундаментальним для розвитку цілісної особистості.

Центральною постаттю, яка одухотворяє цей простір, є вихователь. Його діяльність базується на засадничому принципі *«наслідування та прикладу»*. Оскільки дитина першого семиріччя, згідно з антропософським підходом, сприймає світ через безпосереднє імітування дій дорослого, особистість педагога стає головним «навчальним посібником». Вихователь у вальдорфській групі не виступає в ролі зовнішнього контролера – він є активним учасником життєдіяльності, який постійно зайнятий осмисленою господарською або ремісничою працею (готування їжі, шиття, догляд за садом).

Наслідуючи логічні дії педагога, дитина вчиться структурувати власну діяльність, що закладає фундамент самодисципліни та поваги до праці. Особливе значення має внутрішня установка педагога. Вальдорфська педагогіка висуває високі вимоги до його самовиховання, адже дитина підсвідомо зчитує внутрішній стан дорослого – його спокій, радість та щирість. Вихователь стає гарантом «душевного тепла» в групі, де повага до світу закладається на рівні підсвідомих установок. Це дає змогу реалізувати глибинну цінність «зустрічі з дитиною» як із духовною особистістю, що дослідники С. Вейт та С. Ріс визначають як фундамент штайнерівської дошкільної практики [16, с. 57].

Логічним доповненням ритмічної організації простору є його матеріальне наповнення, що базується на принципі сенсорної автентичності. Саме цей аспект дозволяє інтерпретувати освітнє середовище вальдорфського закладу як самостійний чинник виховного впливу, що цілком корелює з сучасними вимогами БКДО щодо створення розвивального простору [1]. У межах антропософського підходу використання натуральної сировини та сенсорну чистоту навколишнього середовища українські дослідники, зокрема О. Мільченко та О. Іона, розглядають як фундаментальний фактор психологічного комфорту [6; 7]. Це забезпечує дитині отримання правдивих тактильних відчуттів та сприяє її гармонійному фізичному дозріванню.

Наукове обґрунтування такого вибору полягає в необхідності надання дитині «правдивих» тактильних відчуттів. На відміну від пластику, який має сталу температуру та вагу, природні матеріали передають дитині об'єктивну інформацію про фізичний світ. Наприклад, дерев'яна іграшка змінює свою температуру залежно від тепла рук дитини, вона має відчутну вагу, що відповідає її об'єму, та неповторний природний аромат. Це сприяє формуванню цілісної «сенсорної карти» світу в корі головного мозку, запобігаючи виникненню «сенсорного голоду», що часто зустрічається в умовах надмірної технологізації сучасного побуту [13].

Центральне місце в ігровій діяльності посідає концепція *«неоформленої» або «недовершеної» іграшки*. На відміну від комерційних виробів з високим ступенем деталізації (наприклад, інтерактивних ляльок чи точних копій автомобілів), вальдорфські ігрові засоби мають мінімалістичний дизайн. Характерним прикладом є вальдорфська лялька, риси обличчя якої лише намічені крапками або взагалі відсутні. Це має глибоке психологічне підґрунтя: деталізована іграшка нав'язує дитині фіксовану емоцію (посмішку, плач) та конкретний сценарій гри, що обмежує уяву. Натомість «безлика» лялька дає змогу дитині самостійно «домислити» її стан: зараз вона може спати, а через хвилину – «радіти» чи «сумувати» разом із малюком. Згідно з концепцією Р. Штайнера, така активізація фантазійних сил у дошкільному віці є фундаментальною, оскільки згодом вони трансформуються в основи творчого, гнучкого мислення особистості.

Практичне втілення цього підходу знаходить відображення у використанні предметів-замінників, що мають широку варіативність застосування. Зокрема, замість стандартних конструкторів у вальдорфському просторі використовуються дерев'яні блоки та зрізи гілок. Такі шліфовані елементи природної форми в процесі гри стають «стінами замку», «товарами в магазині» або «лісом», стимулюючи дитину до

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

самостійного створення ігрового ландшафту. Подібну роль відіграють кольорові шовкові та вовняні тканини: вони легко трансформуються у вбрання для персонажів, вітрила кораблів або дахи хатинок, розвиваючи не лише дрібну моторику, а й естетичне кольоросприйняття. Природні знахідки (мушлі, каштани, шишки) слугують універсальним лічильним матеріалом та елементами декору, привчаючи вихованців бачити красу в лаконічності та простоті природних форм.

Окрім наповнення, важливим фактором сенсорного комфорту є колористика інтер'єру. Стіни вальдорфського закладу зазвичай фарбуються у світло-рожеві або ніжно-персикові відтінки за технікою багатошарового лазурування (Lasure). Згідно з антропософськими дослідженнями, такий спектр створює відчуття захищеності, що підсвідомо нагадує пренатальний період та запобігає зоровій утомі, виключаючи зайву контрастність середовища. Поєднання такої сенсорної чистоти з чіткою ритмізацією дня забезпечує надійний захист психоемоційного здоров'я дошкільника від надмірного візуального «шуму».

Процес імплементації вальдорфських педагогічних ідей в Україні розпочався на зламі 80-х та 90-х рр. XX ст., що було зумовлено демократизацією суспільства та пошуком альтернативних шляхів розвитку національної системи освіти. Визначальним став 1990 р., коли в Одесі було створено першу ініціативну групу, що згодом трансформувалася в Одеський ступінчастий навчально-виховний комплекс «Ступені» (відкритий у 1991 р.). Майже одночасно, у 1991 р., у Києві розпочав роботу перший вальдорфський дитячий садок, який згодом став фундаментом для створення Київської вальдорфської школи «Борисфен».

Нормативно-правовим підґрунтям легітимізації цієї системи стало розроблення ґрунтовної науково-методичної бази. У 1999 р. Міністерство освіти і науки України видало наказ № 310, який започаткував всеукраїнський педагогічний експеримент [10]. Знаковим результатом цієї тривалої роботи стала комплексна освітня програма «Стежина». Уперше представлена у 2014 р. [2], вона пройшла шлях систематичного оновлення, у 2020 р. отримала офіційний гриф МОН України (схвалена для використання у ЗДО згідно з листом ІМЗО від 26.02.2020 № 22.1/12-Г-149), зазнала суттєвого доопрацювання та перевидання у 2022 р. [3]. Це дало змогу забезпечити м'яку інтеграцію вальдорфських груп у державну систему освіти, створюючи унікальний синтез традиційних стандартів та альтернативних методів.

Практична реалізація вальдорфського підходу в українських дитячих садках має свої територіальні та змістовні особливості:

1. Одеса та Київ: найдавніші осередки глибокого занурення у вальдорфські традиції (СНВК «Ступені», ВШ «Борисфен»). У місцевих садках ключовий акцент робиться на господарсько-ремісничій діяльності: дітей залучають до випікання хліба, обробки вовни, догляду за рослинами, що повноцінно реалізує антропософський принцип «навчання через дію».

2. Кривий Ріг: є унікальним для України прикладом муніципальної підтримки, де вальдорфські групи функціонують на базі комунальних закладів дошкільної освіти. Це забезпечує соціальну доступність методики для широких верств населення та доводить життєздатність штайнерівських ритмів у межах стандартної структури державного закладу.

3. Луцьк: розвиток вальдорфських ідей у Волинському регіоні представлений діяльністю освітньої ініціативи «Коло» (модель «садок-школа»). Особливістю луцького осередку є інтеграція вальдорфських технологій (святкування епох, ритмізація) з національно-етнографічним компонентом та традиціями Полісся, що засвідчує високу гнучкість системи до локального культурного контексту.

4. Городенка (Івано-Франківська обл.): успішний досвід садка «Бузькове гніздо» (засн. 1998 р.) при ініціативі «Школа Покуття». Це один із найдавніших осередків на заході України, який демонструє сталість штайнерівської педагогіки в умовах районного центру, спираючись на автентичні культурні традиції регіону та потужну підтримку батьківської громади.

5. Дніпро: діяльність вальдорфського садочка «Дивосвіт» підтверджує ефективність антропософських ідей у сфері соціальної інклюзії. Завдяки терапевтичному впливу середовища та відсутності соціокультурної змагальності діти з особливими освітніми потребами демонструють високу динаміку психоемоційної адаптації.

Сучасний стан розвитку системи в Україні засвідчує те, що творчий підхід до навчання, представлений у досвіді вітчизняних осередків, забезпечує гармонійний розвиток креативного мислення в дошкільників [9]. Позитивні результати імплементації вальдорфської моделі в Україні включають:

1. Гуманізацію дошкілля: упровадження принципів дитиноцентризму, що сприяє загальній гуманізації вітчизняного освітнього простору [4; 5; 7] та корелює із концепцією Нової української школи (НУШ).

2. Здоров'язбереження: ритмізація життя в садках (чергування фаз «вдиху» та «видиху») довела ефективність у зниженні тривожності дошкільників, що є вкрай актуальним у сучасних стресогенних умовах України.

3. Сенсорний розвиток: використання виключно натуральних матеріалів в ігрових зонах запобігає сенсорній депривації та виховує екологічну свідомість.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Аналізуючи ці здобутки в межах сучасної архітектоніки освітнього простору, варто констатувати, що вальдорфський рух еволюціонував до рівня розгалуженої мережі з потужною інституційною підтримкою. Визначальним етапом легітимізації системи стало впровадження програми «Стежина», яка науково обґрунтовує кореляцію штайнерівських методів із вимогами Базового компонента дошкільної освіти [1]. Особливої ваги сьогодні набуває феномен «батьківської педагогіки». Як акцентує О. Іона, вальдорфський садочок виступає моделлю гуманізації, де активна участь батьків дозволяє дитині відчувати цілісність цінностей між родиною та закладом [6].

Якісно новим етапом адаптації системи став період викликів, зумовлених повномасштабною війною. Вальдорфські осередки продемонстрували високу резильєнтність, перетворивши ритмізацію дня на інструмент психологічної реабілітації. Використання художніх засобів (терапевтичне малювання, казка) допомагає дошкільникам долати стресогенні чинники та зберігати «душевне тепло», що корелює з ідеями Л. Кравець щодо вільного виховання особистості [7].

Проте процес адаптації супроводжується низкою проблем. Ключовою залишається підготовка кадрів: специфіка вальдорфського вихователя потребує тривалої семінарської підготовки. Як зазначає Т. Понніченко, готовність педагога до роботи в цій системі передбачає не лише засвоєння методик, а й глибоку внутрішню трансформацію особистості [8]. До того ж існує методичний дисонанс між відмовою від раннього академічного навчання та запитами батьків щодо інтенсивної підготовки до школи. Незважаючи на ці виклики, вальдорфські дитячі садки в Україні сьогодні залишаються острівцями «збереженого дитинства», які збагачують національну педагогічну практику досвідом цілісного розвитку особистості.

Висновки. Ретроспективний аналіз довів, що генезис вальдорфської педагогіки став відповіддю на глибоку соціальну кризу післявоєнної Європи, запропонувавши антропософську модель виховання «цілісної людини». Встановлено, що ключовою особливістю системи є її орієнтація на біологічні ритми розвитку дитини (семирічні цикли) та відмова від передчасного інтелектуального навантаження на користь гармонійного фізичного та емоційного становлення.

Обґрунтовано, що практичний інструментарій штайнерівського підходу – ритмізація дня (чергування «вдиху» та «видиху»), сенсорна автентичність середовища та використання «недовершеної іграшки» – є дієвим здоров'язбережувальним фактором. Це дає змогу мінімізувати стресогенний вплив сучасного технологізованого світу на дитину дошкільного віку та створює умови для розвитку творчої уяви як фундаменту майбутнього креативного мислення.

Досліджено досвід імплементації вальдорфських ідей в Україні, що пройшов шлях від ініціативних груп до створення легітимної мережі закладів, діяльність яких регламентується програмою «Стежина». Виявлено регіональну специфіку осередків (Київ, Одеса, Кривий Ріг, Луцьк, Дніпро, Городенка), що полягає в успішному поєднанні штайнерівських традицій з національно-етнографічним компонентом та інклюзивними практиками.

Доведено, що в сучасних умовах повномасштабної війни вальдорфська модель в Україні набула особливої актуальності завдяки своєму терапевтичному потенціалу. Ритмічна організація життєдіяльності та художні методи виховання є інструментами психологічної реабілітації та стабілізації дітей, забезпечуючи «душевне тепло» та відчуття безпеки в кризових умовах.

Визначено, що основними викликами для подальшого розвитку системи є необхідність спеціалізованої підготовки кадрів та подолання методичного дисонансу між альтернативними методами та запитами на ранню академізацію навчання. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці механізмів інтеграції окремих елементів вальдорфської педагогіки в освітній процес масових закладів дошкільної освіти України.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. М. О. Кононова та ін. Київ : М-во освіти і науки України, 2021. 38 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 07.02.2026).

2. Стежина : комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою / наук. кер. та упоряд. А. М. Гончаренко, Н. М. Дятленко; Міжнародна асоціація вальдорфської педагогіки у Центральній та Східній Європі. Київ : ВГО «Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні», 2014. 223 с. URL : https://f.osvita.city/file/36/stezhina2014.pdf (дата звернення: 07.02.2026).

3. Програма підтримки розвитку дитини дошкільного віку «Стежина». Комплексна альтернативна освітня програма для закладів дошкільної освіти, що працюють за вальдорфською педагогікою / наук. кер. та упоряд. А. М. Гончаренко, Н. М. Дятленко. Київ : НАІРІ, 2022. 256 с. (Лист ІМЗО від 26.02.2020 № 22.1/12-Г-149).

4. Гамрецька С. В. Вальдорфська педагогіка як гуманістична система виховання дитини. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 138–143.

5. Дічек Н. П. Вальдорфська педагогіка: історія і сучасність. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2. С. 36–45.

6. Іона О. М. Вальдорфський дитячий садок як модель гуманізації дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 1.33. С. 83–86.

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

7. Кравець Л. М. Реалізація ідей вільного виховання у Вальдорфській педагогіці. *Інноватика у вихованні*. 2017. Вип. 5. С. 22–30.

8. Понніченко Т. В. Підготовка майбутніх вихователів до роботи у вальдорфських дошкільних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 216 с.

9. Творчий підхід до навчання : відеоінтерв'ю з педагогами про принципи вальдорфської освіти / Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні. 23 червня 2017 р. URL: https://www.youtube.com/watch?v=1pvuPfYyu_4 (дата звернення: 07.02.2026).

10. Шастал І. «Софія 21» : відеоінтерв'ю про Київську Вальдорфську школу «Софія». 23 червня 2017 р. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Tl93dgrZNG8 (дата звернення: 07.02.2026).

11. Штайнер Р. Виховання дитини з точки зору духовної науки / пер. з нім. Київ : HAIPI, 2013. 48 с.

12. Edwards C. P. Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*. 2002. Vol. 4. № 1. URL: https://web.archive.org/web/20070324172802/http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=famconfacpub (дата звернення: 07.02.2026).

13. Taplin J. T. Steiner Waldorf Early Childhood Education: Offering a Curriculum for the 21st Century. Kidlington : Steiner Waldorf Schools Fellowship, 2010. 32 p.

14. Taplin J. T. Waldorf early childhood care and education in the 21st century. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1329773 (дата звернення: 07.02.2026).

15. Ullrich H. Rudolf Steiner. London : Continuum International Pub. Group, 2008. P. 77.

16. Waite S., Rees S. Meeting the Child in Steiner Kindergartens: An Exploration of the beliefs, values and practices. London : Routledge, 2011. P. 57.

GENESIS OF WALDORF PEDAGOGY AND THE EXPERIENCE OF ITS IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINE

Rudnytska-Iuriichuk Iryna
PhD in Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Special Education,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

Introduction. *The modernization of preschool education in Ukraine necessitates a transition from authoritarian-reproductive models to person-centered paradigms that preserve the inherent value of childhood. In the context of global digitalization and social instability, there is an urgent need for pedagogical systems that protect the psycho-emotional health of children and foster natural self-realization. Waldorf pedagogy, founded by Rudolf Steiner, emerges as a vital alternative due to its holistic anthropological foundation. By prioritizing the harmonization of intellectual, emotional, and volitional forces, the Steiner approach offers effective tools for overcoming stress, aligning with the humanistic goals of the «New Ukrainian School» and the Basic Component of Preschool Education.*

The purpose of the article *is to conduct a comprehensive historical and pedagogical analysis of the genesis of the Waldorf system, to reveal the essence of the anthroposophical approach to preschool upbringing, and to investigate the specific experience of implementing this model within the socio-cultural landscape of Ukraine.*

Methods. *The study employed a complex of theoretical and cognitive methods to process the data and achieve the research aim. These include: historical-retrospective analysis to trace the origins of the system; theoretical synthesis to conceptualize anthroposophical principles (rhythmization, sensory authenticity); comparative-pedagogical analysis to evaluate the implementation of Waldorf ideas across various Ukrainian regions; and systematization of regulatory frameworks and educational programs (specifically the «Stezhyna» program).*

Results. *The research established that Waldorf pedagogy originated as a humanistic response to the social crisis of 1919, based on Steiner's «threefold social order» and the doctrine of seven-year developmental cycles. It was found that in the first septennium (0–7 years), the child functions as a «total sense organ,» making imitation of the educator the primary learning mechanism. The study identified key operational principles:*

1. ***Rhythmization:*** *the dynamic alternation of «inhalation» (concentration) and «exhalation» (active play) phases as a health-preserving factor.*

2. ***Sensory Authenticity:*** *the use of natural materials and the «unfinished toy» to stimulate creative imagination. The analysis of the Ukrainian context showed a transition from grassroots initiatives to a legitimate network of centers. The implementation of the «Stezhyna» program has successfully integrated Steiner's methods with national standards, proving the system's resilience and therapeutic potential, especially during the current period of full-scale war.*

Originality. *The article provides a systematic analysis of the evolution of Waldorf pedagogy, contrasting its original Stuttgart roots with modern implementation in Ukraine. For the first time, the study substantiates the therapeutic role of Waldorf rhythmization as a tool for psychological rehabilitation for children in crisis conditions (war). It identifies the unique synthesis of Steiner's principles with Ukrainian national-ethnographic components.*

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Furthermore, the work formalizes the professional role of the Waldorf educator not as a formal instructor, but as a «model for imitation» whose internal self-education is a primary pedagogical tool.

Conclusion. *Waldorf pedagogy has evolved from a social-reformist impulse to a globally recognized alternative system that prioritizes the «unfolding of the human spirit.» In the Ukrainian context, the Waldorf model has proven its effectiveness as a «childhood preservation» environment, harmonizing the spiritual and physical development of the individual. Despite challenges – such as the need for specialized teacher training – the implementation of Steiner's ideas into modern preschool practice remains highly promising. The fundamental principles of rhythm, sensory purity, and «education toward freedom» provide a robust framework for fostering resilient individuals in a rapidly changing world.*

Keywords: *Waldorf pedagogy, Rudolf Steiner, anthroposophy, preschool education, implementation, rhythmization, sensory development, kindergarten, Ukraine, «Stezhyna» program.*

References

1. Kononova, M. O. (Ed.). (2021). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia)* [Basic component of preschool education (new edition)]. Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (accessed February 17, 2026) [in Ukrainian].
2. Honcharenko, A. M., & Diatlenko, N. M. (Eds.). (2014). *Stezhyna: kompleksna alternatyvna osvitnia prohrama dlia doshkilnykh navchalnykh zakladiv, shcho pratsiuiut valdorfskoiu pedahohikoiu* [Stezhyna: a comprehensive alternative educational program for preschool educational institutions working with Waldorf pedagogy]. Kyiv: All-Ukrainian NGO «Association of Waldorf Initiatives in Ukraine». Retrieved from https://f.osvita.city/file/36/stezhina2014.pdf (accessed February 17, 2026) [In Ukrainian].
3. Honcharenko, A. M., & Diatlenko, N. M. (Eds.). (2022). *Prohrama pidtrymky rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Stezhyna». Kompleksna alternatyvna osvitnia prohrama dlia zakladiv doshkilnoi osvity, shcho pratsiuiut za valdorfskoiu pedahohikoiu* [«Stezhyna» preschool child development support program. Comprehensive alternative educational program for preschool education institutions operating under Waldorf pedagogy]. Kyiv: NAIRI. [In Ukrainian].
4. Hamretska, S. V. (2020). Valdorfskapedahohika yak humanistychna systema vykhovannia dytyny [Waldorf pedagogy as a humanistic system of child upbringing]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, *27*(1), 138–143 [in Ukrainian].
5. Dichek, N. P. (2014). Valdorfskapedahohika: istoriia i suchasnist [Waldorf pedagogy: history and modernity]. *Pedahohika i psykholohiia*, (2), 36–45 [in Ukrainian].
6. Iona, O. M. (2011). Valdorfskyi dytiachyi sadok yak model humanizatsii doshkilnoi osvity [Waldorf kindergarten as a model of humanization of preschool education]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, *1*(33), 83–86 [in Ukrainian].
7. Kravets, L. M. (2017). Realizatsiia idei vilnoho vykhovannia u Valdorfskii pedahohitsi [Implementation of ideas of free education in Waldorf pedagogy]. *Innovatyka u vykhovanni*, (5), 22–30 [in Ukrainian].
8. Ponnichenko, T. V. (2005). *Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do roboty u valdorfskykh doshkilnykh zakladakh* [Preparation of future educators for work in Waldorf preschool institutions] (Candidacy dissertation). South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa [in Ukrainian].
9. Association of Waldorf Initiatives in Ukraine. (2017, June 23). *Tvorchyi pidkhid do navchannia* [Creative approach to learning: Video interview with teachers about the principles of Waldorf education] [Video]. YouTube. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=1pvuPfYyu_4 (accessed February 17, 2026) [in Ukrainian].
10. Shastal, I. (2017, June 23). *«Sofiia 21»: Interviu pro Kyivsku Valdorfsku shkolu «Sofiia»* [«Sophia 21»: Interview about the Kyiv Waldorf school «Sophia»] [Video]. YouTube. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=Tl93dgrZNG8 (accessed February 17, 2026) [in Ukrainian].
11. Steiner, R. (2013). *Vykhovannia dytyny z tochky zoru dukhovnoi nauky* [The education of the child from the standpoint of spiritual science] (Trans. from German). NAIRI [in Ukrainian].
12. Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, *4* (1). Retrieved from https://web.archive.org/web/20070324172802/http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=famconfacpub (accessed February 17, 2026).
13. Taplin, J. T. (2010). *Steiner Waldorf Early Childhood Education: Offering a Curriculum for the 21st Century*. Steiner Waldorf Schools Fellowship.
14. Taplin, J. T. (2024). Waldorf early childhood care and education in the 21st century. *Frontiers in Education*, *9*. Retrieved from https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1329773 (accessed February 17, 2026).
15. Ullrich, H. (2008). *Rudolf Steiner*. Continuum International Pub. Group.
16. Waite, S., & Rees, S. (2011). *Meeting the Child in Steiner Kindergartens: An Exploration of the beliefs, values and practices*. Routledge.

Авторське право ©2026 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 18.02.2026 р.
Прийнято редакцією 18.03.2026 р.
Опубліковано 6.04.2026 р.

ВІСНИК ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Наукове видання

Збірник наукових праць

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

BULLETIN OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Scientific publication

Collection of research papers

SERIES: PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання – Луценко Г. В.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування – Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за добір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.
Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи та матеріали не повертаються.

Authors should refrain from misrepresenting research results, which could damage the trust in the journal, the professionalism of scientific authorship, and ultimately the entire scientific endeavour.
Authors whose names appear on the submission have contributed sufficiently to the scientific work and therefore share collective responsibility and accountability for the results.
Authors should understand that they carry personal liability for the provided text of manuscript.

Підп. до публ. 25.03.2026.
Формат 60x84/8. Умов. друк. арк. 27,90. Тираж 120 пр. Зам. №3559
Облік.-вид. арк. 29,50. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Видавництво Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Київська, 24.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв № 046 від 16 червня 2014 року.

ISSN 2410-0897
9 772410 089005 >