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: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-10-268

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 2 (61), 2026
Issue 2 (61), 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 2 (61), 2026
Issue 2 (61), 2026

Рекомендовано до друку та поширення через інтернет на основі рішення вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 11 від 13 травня 2026 року).
Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 11 from May 13, 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, Ukraine)*
МАРК БРАНДРЕТТ, доктор наук, професор *(Ліверпульський університет імені Джона Мура, Велика Британія)*	**MARK BRUNDRETT**, Doctor of Sciences, Professor *(Liverpool John Moores University, GB)*
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)*
СЕМІРХАН ГЬОКСІ, доктор наук, доцент *(Університет Омер Халісдемір, Нігде, Туреччина)*	**SEMIRHAN GÖKÇE,** Doctor of Sciences, Associate Professor (*Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde, Turkey)*
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)*
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)*
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

Осадча К. П., Спірін О. М., Олексюк В. П. ТАКСОНОМІЯ FAIR-ДАНИХ ДЛЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ.....10

Курок В. П., Курок Р. О., Сорока О. О. ПОЛІТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ЩОДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В ОСВІТІ.....23

Грудинін Б. О., Мейш Ю. А., Гай Г. А. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ КОМПЛЕКСНИХ ЧИСЕЛ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У КУРСІ ВИЩОЇ ТА ПРИКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ.....28

Листопад О. А., Мардарова І. К. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ.....36

Караман С. О., Караман О. В., Караман Р. С. МОВНОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК МАРКЕР ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ....46

Саух Ю. П., Саух І. В. ОЦІНКА НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ТРАКТУВАННЯ СУТНОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ ТА ЇХ ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ 52

Друженко Р. С. УРОК ЯК КОМУНІКАТИВНА ПОДІЯ: ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....61

Кузнецова Г. П. НАУКОВИЙ ТЕКСТ І ДИСКУРС У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОСВІТЯН: ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИЙ ПІДХІД.....68

Зенченко Т. Ф. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ 78

Данильченко І. Г. СУТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 91

Марченко С. С. СУЧАСНИЙ СТАН, СУПЕРЕЧНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЦИФРОВОГО ВИРОБНИЦТВА 103

Власенко Р. П., Андрійчук Т. В. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ НА ОСНОВІ ХМАРНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА 111

Жога Р. А., Жога А. В. КОНКУРСНО-ФЕСТИВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....118

Совінський С. Є. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....125

Проценко П. В. РОЛЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ВІЙСЬКОВОГО ЛІДЕРА НОВОГО ПОКОЛІННЯ 130

Журенко М. А. ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАГОМИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ.....139

Кравченко М. А. ЗАСОБИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДЕКЛАРАТИВНИХ І ПРОЦЕДУРНИХ ЗНАНЬ У КОНСТРУЮВАННІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 147

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

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Бірюк Л. Я., Солод І. С. ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС 155

Тітаренко С. А., Кошель А. П., Кошель В. М. ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 161

Собко В. О. РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ 171

Решетняк В. Ф. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 180

Руденський Р. Є., Чикурова О. Я., Жаркова І. І. ФАСИЛІТАЦІЯ ЗАСВОЄННЯ ПРАВИЛ НАСТІЛЬНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ 189

Босовський М. В., Іваненко П. А. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ГРАНИЦЯ ФУНКЦІЇ» В СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ 198

Сердюк З. О., Ярмоленко Д. А. ПРОГРАМУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В НАВЧАННІ СТЕРЕОМЕТРІЇ 205

Литвинов А. С., Кириченко Д. В. ЦИФРОВІ ІНТЕРАКТИВНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 212

Вишник О. О., Таран В. В. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТРЕТЬОКЛАСНИКІВ 220

Бадуненко В. С. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР 226

Александров О. В. ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПУНКТУАЦІЇ В ПРОСТОМУ УСКЛАДНЕНОМУ РЕЧЕННІ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ.....235

Демченко С. О. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 247

Велет А. В. ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УРОКІВ ІНФОРМАТИКИ В СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА КОМПОНЕНТИ 254

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

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Хромець В. Л. ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ: МАРТІН ЯН ЛАНГЕВЕЛЬД ТА МАКС ВАН МАНЕН 263

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

CONTENTS

CHAPTER 1
ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Osadcha K., Spirin O., Oleksiuk V. FAIR DATA TAXONOMY FOR SCIENTIFIC RESEARCH IN EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION 10

Kurok V., Kurok R., Soroka O. EUROPEAN UNION POLICY ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN EDUCATION 23

Hrudynin B., Meish Yu., Hai H. METHODS OF STUDYING COMPLEX NUMBERS BY ENGINEERING STUDENTS IN THE COURSE OF HIGHER AND APPLIED MATHEMATICS 28

Lystopad O., Mardarova I. METHODOLOGICAL APPROACHES TO COMPARATIVE EDUCATIONAL RESEARCH IN THE CONTEXT OF CURRENT EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS 36

Karaman S., Karaman O., Karaman R. LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A MARKER OF THE PROFESSIONAL MOBILITY OF A FUTURE SPECIALIST IN THE ECONOMIC FIELD 46

Saukh Yu., Saukh I. EVALUATION OF SCIENTIFIC APPROACHES TO THE INTERPRETATION OF THE ESSENCE OF TRANSFORMATIONAL PROCESSES IN EDUCATION AND THEIR MEANINGFUL CHARACTERISTICS 52

Druzhenenko R. LESSON AS A COMMUNICATIVE EVENT: FORMATION OF PROFESSIONAL LANGUAGE-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHER 61

Kuznetsova H. SCIENTIFIC TEXT AND DISCOURSE IN THE SYSTEM OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS: INTERTEXTURAL APPROACH 68

Zenchenko T. GOALS AND OBJECTIVES OF THE FORMATION OF INTERACTIVE AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION 78

Danylchenko I. THE ESSENCE OF COMMUNICATIVE AND LANGUAGE COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS 91

Marchenko S. CURRENT STATE, CONTRADICTIONS, AND PROSPECTS OF TRAINING FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS TO USE DIGITAL MANUFACTURING TOOLS 103

Vlasenko R., Andriichuk T. METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF ORGANIZING SELF-PREPARATION OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS BASED ON A CLOUD-BASED LEARNING ENVIRONMENT 111

Zhoga R., Zhoga A. COMPETITION AND FESTIVAL ACTIVITIES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS 118

Sovinskyi S. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF ANDRAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE 125

Protsenko P. THE ROLE OF INTELLIGENT DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF A NEW-GENERATION MILITARY LEADER 130

Zhurenko M. DIGITAL COMPETENCE AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRE-SERVICE COMPUTER SCIENCE TEACHERS 139

Kravchenko M. VISUALIZATION TOOLS FOR DECLARATIVE AND PROCEDURAL KNOWLEDGE IN DESIGNING THE CONTENT OF VOCATIONAL EDUCATION 147

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

CHAPTER 2
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Biriuk L., Solod I. FORMATION OF STRESS RESISTANCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH GAME TECHNOLOGIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES 155

Titarenko S., Koshel A., Koshel V. FORMATION OF STRESS RESILIENCE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PHYSICAL EDUCATION 161

Sobko V. IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN PRIMARY LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION THROUGH MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES 171

Reshetnyak V. FOSTERING ENVIRONMENTAL AWARENESS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS.....180

Rudenskyi R., Chykurova O., Zharkova I. FACILITATION OF LEARNING THE RULES OF BOARD GAMES IN THE FORMATION OF SOCIAL-EMOTIONAL BEHAVIOURAL REGULATION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN.....189

Bosovskyi M., Ivanenko P. PECULIARITIES OF IMPLEMENTING THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING THE TOPIC «LIMITS OF FUNCTIONS» IN UPPER SECONDARY SPECIALIZED SCHOOL 198

Serdiuk Z., Yarmolenko D. PROGRAMMING AS A MEANS OF VISUALIZATION IN THE TEACHING OF STEREOMETRY 205

Lytvynov A., Kyrychenko D. DIGITAL INTERACTIVE PLATFORMS AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS 212

Vyshnyk O., Taran V. EMPIRICAL STUDY OF THE LEVEL OF FORMATION OF STRUCTURAL COMPONENTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THIRD-GRADE STUDENTS 220

Badunenko V. FORMATION OF COGNITIVE INTEREST OF EDUCATION SEEKERS BY MEANS OF DIDACTIC GAMES 226

Aleksandrov O. THE USE OF ICT IN THE PROCESS OF STUDYING PUNCTUATION IN A SIMPLE SENTENCE: METHODOLOGICAL ASPECT 235

Demchenko S. INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING CIVIC COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS 247

Velet A. THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF COMPUTER SCIENCE LESSONS IN UPPER SECONDARY SPECIALIZED EDUCATION: ESSENCE, STRUCTURE, AND COMPONENTS.....254

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

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Khromets V. PHENOMENOLOGICAL APPROACH IN PEDAGOGY: MARTIN JAN LANGEVELD AND MAX VAN MANEN 263

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

Розділ 1
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1
ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 004:738.5:030:37
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-10-22

ТАКСОНОМІЯ FAIR-ДАНИХ ДЛЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Осадча Катерина Петрівна
доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту цифровізації освіти
Національна академія педагогічних наук України
e-mail: k.osadcha@iitlt.gov.ua
ORCID ID: 0000-0003-0653-6423

Спірін Олег Михайлович
доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, директор Інституту цифровізації освіти
Національна академія педагогічних наук України
професор кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
e-mail: spirin@iitlt.gov.ua
ORCID ID: 0000-0002-9594-6602

Олексюк Василь Петрович
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформатики та методики її навчання
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
провідний науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем
Інституту цифровізації освіти
Національна академія педагогічних наук України
e-mail: oleksyuk@fizmat.tnpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-2206-8447

Проблема накопичення даних, у тому числі в галузі освіти, спонукає до їх систематизації для забезпечення узгодження, прозорості, сумісності й можливості повторного використання. Аналіз ресурсів інтернету та наукових праць у Scopus та Web of Science засвідчив, що за останні 5 р. інтерес до вирішення цієї проблеми не є пріоритетним у наукових дослідженнях. Отже, вона є недостатньо вивченою, що спонукало авторів до вирішення проблеми створення науково обґрунтованої та багатовимірної таксономії FAIR-даних для наукових досліджень у галузі освіти в умовах цифрової трансформації. У результаті запропоновано таксономію FAIR-даних для наукових досліджень у галузі освіти, яка класифікує освітні дані за цільовим призначенням наукових досліджень, за спеціальностями / напрямами в галузі освітніх / педагогічних наук, за суб'єктом подання і виконання даних, за типами і методами досліджень, за видами, рівнями та формами освіти, за кваліфікаційними рівнями (згідно з НРК), за видом науково-дослідної роботи, за джерелами даних, форматом даних, рівнем їх агрегованості, режимом доступу, ступенем ідентифікації та життєвим циклом.
***Ключові слова**: таксономія, освітні дані, класифікація, освітні науки, вища освіта, FAIR.*

Постановка проблеми. З часів появи освіти як соціального явища для передачі досвіду до нинішнього часу природним чином відбувалися різні процеси її трансформації, що особливо стало набувати жвавої дискусії у зв'язку з появою і розвитком цифрових технологій. У зв'язку із цим почали трансформуватися не лише методи та форми навчання, а й освітні дані, які стали важливими для вимірювання якості освіти та прогресу людства загалом. Поява систем управління навчанням, електронних освітніх платформ, адаптивних систем навчання, мобільних застосунків у процесі їх використання в освіті надають величезні масиви даних. Наразі дані стають багатовимірними, складними, різноплановими, неструктурованими. Вони експоненційно зростають та отримуються з різних джерел у різних форматах. Це все ускладнює їх аналіз, порівняння, систематизацію, інтерпретацію, використання.

Різні інституції [1] та дослідники [2] використовують різноманітні класифікації, що обумовлені певними цілями, тобто для чого ці дані потрібні чи збираються. Складно будувати моделі навчальної аналітики без чіткої структури даних, особливо в умовах інтеграції України в європейський та загалом міжнародний освітній простір. Адаптивні системи навчання, системи рекомендацій навчальних матеріалів,

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

ШІ-моделі потребують стандартизованих, чітких, детально описаних даних. Отже, відсутність узгодженої таксономії освітніх даних уповільнює розвиток освітньої аналітики й освітніх наук, ускладнює забезпечення наукової відтворюваності та якості освітніх досліджень.

Запроваджений з 2014 р. термін FAIR, а результуючі принципи FAIR, опубліковані у 2016 р., стали ідеєю, що відповіла на сучасні виклики цифрової трансформації та накопичення даних: завдяки визначенню та широкій підтримці мінімального набору узгоджених спільнотою керівних принципів та практик, постачальники даних та споживачі даних – як машини, так і люди – можуть легше виявляти, отримувати доступ, взаємодіяти та розумно повторно використовувати, з належним цитуванням, величезні обсяги інформації, які генеруються сучасною наукою, що використовує багато даних [3]. FAIR-принципи стають необхідними для освітніх наук, адже, по-перше, освітні дані є часто розосередженими між цифровими платформами, системами та пристроями, тому потрібно дотримуватися принципу Findable (відшукуваність); по-друге, вони мають бути доступними (Accessible) для можливості повторного аналізу, використання, порівняння, досліджень тощо; по-третє, через неузгодженість різних освітніх цифрових платформ, програм і систем, що передбачає різні формати збереження та передачі даних, важливим виступає принцип Interoperable (сумісність); по-четверте, для освітніх, наукових та соціальних цілей повторне використання освітніх даних, тобто дотримання принципу Reusable (багаторазовість), є критично важливим для доказової педагогіки та дотримання принципів академічної доброчесності та відкритої науки [4].

Зважаючи на це, потрібна розробка таксономії FAIR-даних для наукових досліджень у галузі освіти для забезпечення узгодження, прозорості, сумісності й можливості їх повторного використання, що має враховувати сучасні технології: штучний інтелект (ШІ), великі дані, інтернет речей (IoT), адаптивні системи, хмарні сервіси тощо. Вона має стати структурою для освітніх досліджень і цифрової трансформації освіти. Це дасть змогу сформувати якісні набори освітніх даних, забезпечити можливість обміну даними не лише на національному, а й на міжнародному рівні, сприятиме розвитку політики відкритої науки у сфері освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання класифікації даних для наукових досліджень з'являється не вперше. За допомогою Google Trends, як одного з інструментів показу зацікавленості певними поняттями на основі пошукових трендів у пошуковій системі Google, ми визначили наскільки означена проблема могла бути актуальною. З результатів пошуку за двома наборами ключових слів (українською мовою – таксономія освітніх даних, таксономія даних, класифікація освітніх даних, класифікація даних; англійською мовою – educational data taxonomy, data taxonomy, educational data classification, data classification), зроблено такі висновки. В українському сегменті інтернету найбільше зацікавлення викликало поняття «таксономія даних» у 2004 р., з 2022 р. почало відігравати роль поняття «класифікація даних», проте не значним чином (рис. 1).

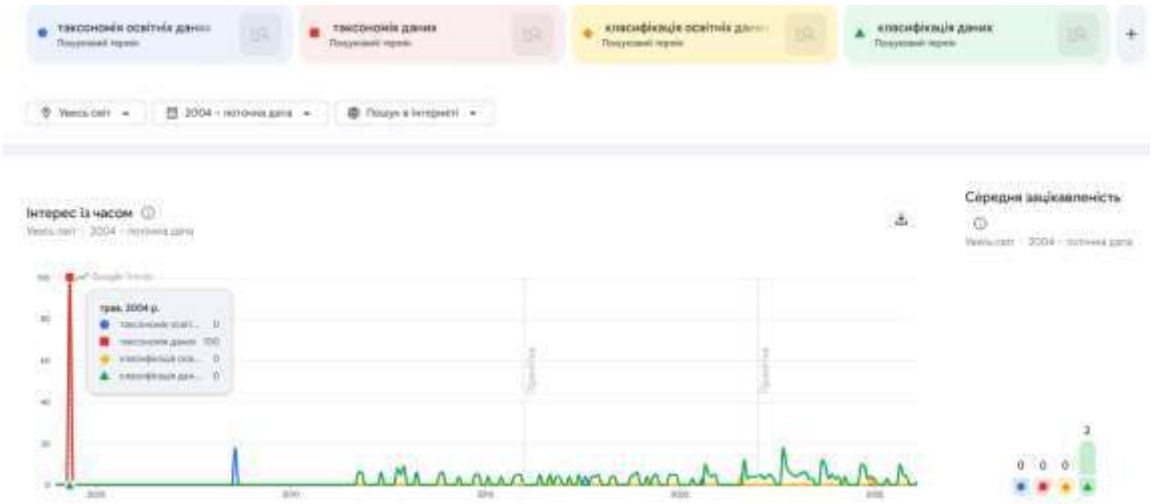

Рис. 1. Показник зацікавленості поняттями на основі пошукових трендів у пошуковій системі Google в україномовному сегменті інтернету

В англомовному сегменті інтернету продемонстровано помірну зацікавленість поняттям «data classification» з 2004 р., яка значно зросла у 2025 р. (рис. 2).

Воночас ми звернули увагу не лише на пошукові тренди, а й на дані з наукових систем, зокрема Scopus та Web of Science. У Scopus динаміка публікацій за ключовим словом «educational data taxonomy» засвідчує поступове зростання з 2000 р. та різке – з 2016 р., до 11 публікацій у 2021 р. (рис. 3).

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

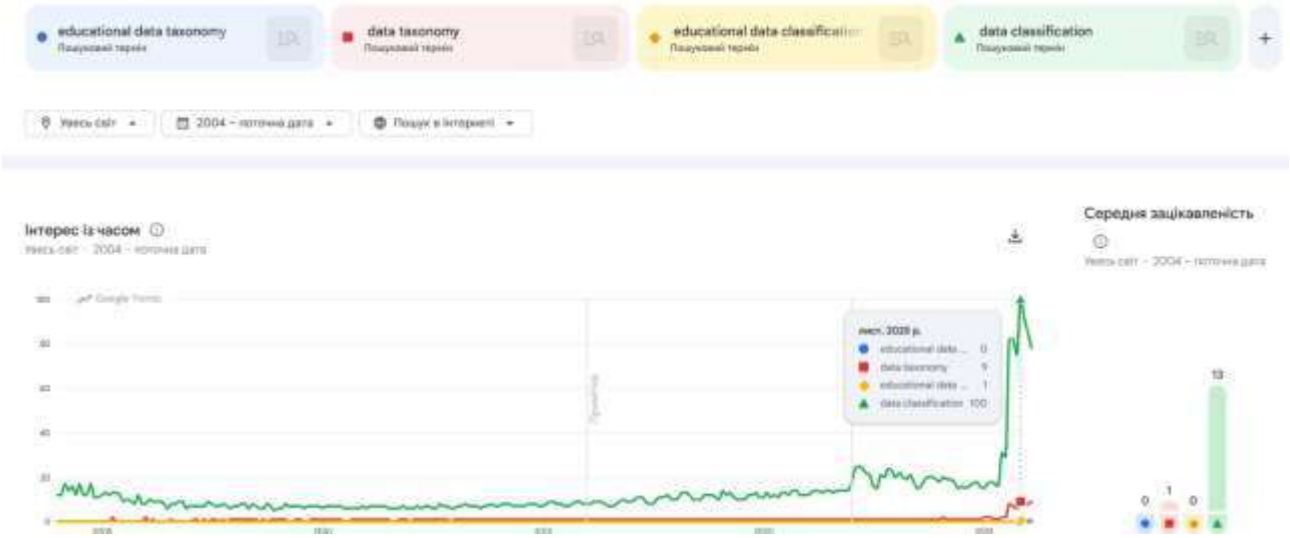

Рис. 2. Показник зацікавленості поняттями на основі пошукових трендів у Google в англомовному сегменті інтернету

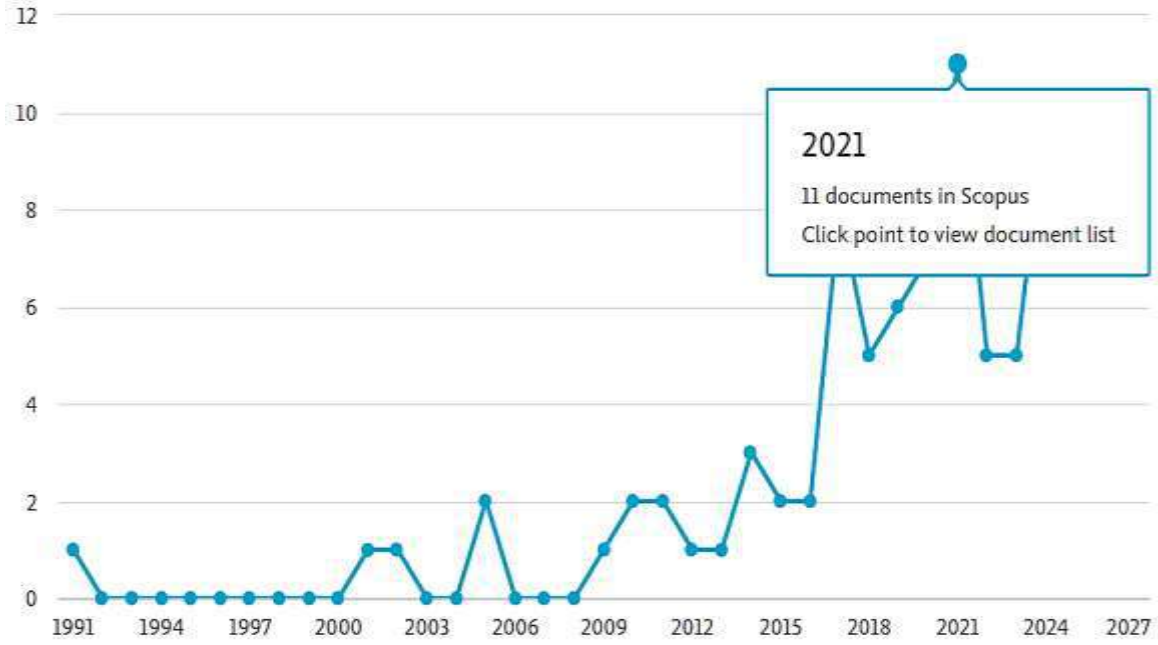

Рис. 3. Кількість публікацій у Scopus за ключовим словом «educational data taxonomy»

У Web of Science динаміка публікацій за ключовим словом «educational data taxonomy» засвідчує поступове нерівномірне зростання з 2009 р. до 13 публікацій у 2017 р. Проте в наступні роки кількість публікацій поступово знижується (рис. 4).

Отже, загалом можна сказати, що за останні 5 р. інтерес до таксономії освітніх даних не зростає, що може засвідчувати недостатнє вивчення цього питання, особливо в умовах сучасного розвитку цифрових технологій.

Проблема таксономії даних має осмислення в різних дотичних до освіти науках. Зокрема, у соціології C. Richthammer, M. Netter, M. Riesner та G. Pernul у статті [5] пропонують таксономію типів даних в онлайн-соціальних мережах (ОСМ) на основі ретельного аналізу літератури та концептуалізації типової діяльності користувачів онлайн-соціальних мереж. Її метою є уточнення дискусій між дослідниками, сприяння порівнянню типів даних усередині та між ОСМ, а також навчання кінцевого користувача характеристикам та наслідкам типів даних ОСМ. Автори виділяють 13 типів даних, інтегрованих в ієрархічну структуру: дані для входу, дані з'єднання, дані додатків, обов'язкові дані, дані приватного спілкування, розширені дані профілю, оцінки / інтереси, мережеві, контекстуальні, розкриті, довірені, випадкові та поширені дані. Ця таксономія легко переноситься на аналіз освітніх соціальних платформ (форумів, групових чатів, навчальних спільнот тощо), де дані мають аналогічну природу.

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

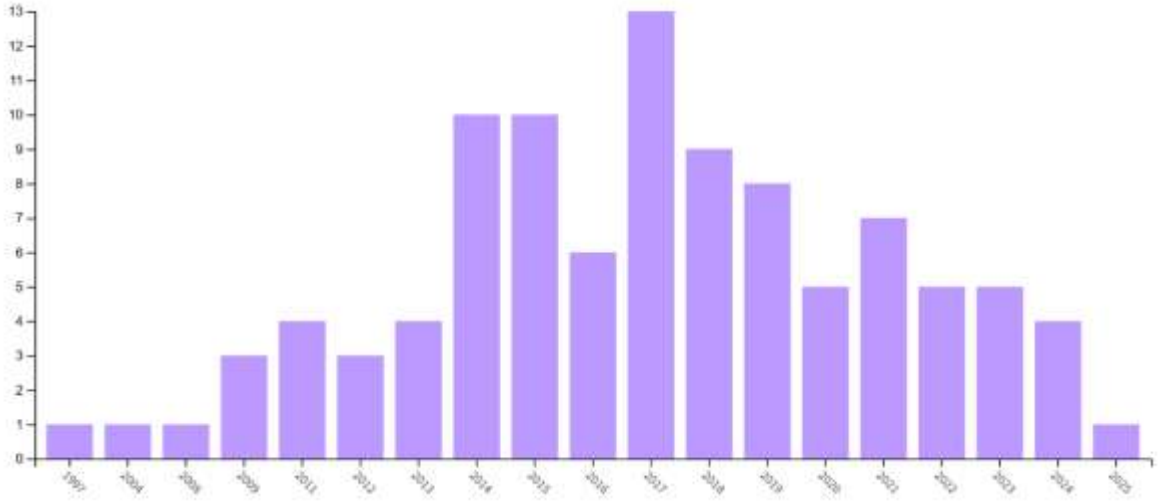

Рис. 4. Кількість публікацій у Web of Science за ключовим словом «educational data taxonomy»

У цій статті автори [6] пропонують вебфреймворк, що використовує динамічну таксономічну систему, засновану на матрицях знань, навичок та здібностей, для подання структурування курсів та професій для робочої сили Індустрії 4.0. Цей фреймворк може служити міжнародним довідником для розробки майбутніх освітніх планів для активного навчання та досвіду в закладах вищої освіти, а також для розробки професійних профілів для майбутнього галузі.

У документі International Standard Classification of Education (ISCED) представлена комплексна система, яка сприяє перетворенню національних даних про освіту на міжнародно узгоджені категорії, що роблять можливими міжнаціональні порівняння. Сімейство класифікацій ISCED включає ISCED 2011 р. щодо класифікації національних освітніх програм (ISCED-P) та рівня освіти (ISCED-A), класифікацію ISCED-F 2013 р. галузей освіти та навчання та класифікацію ISCED-T року програм підготовки вчителів та пов'язаних з ними кваліфікацій [1]. Це глобальна класифікація, яка структурує освітні програми, рівні освіти, напрями підготовки, кваліфікації, що використовується для міжнародної порівняльної статистики. ISCED не був розроблений для даних опитування чи якихось наукових даних.

S. Schneider [2] зазначає, що існує три основні підходи до гармонізації інформації про рівень освіти: рівні освіти, масштабовані рівні освіти та роки навчання. Проте ці існуючі міжнародні схеми кодування для освіти важко застосовувати в дослідженнях, зокрема в опитуваннях, що стимулювало розробку більш загально застосовної схеми кодування – GISCED. GISCED – узагальнена міжнародна стандартна класифікація освіти, що доповнюється набором окремих змінних розширення, які охоплюють інформацію, що не охоплена ISCED, у стандартизований спосіб. І GISCED, і розширені змінні можна адаптувати до вимог конкретного проєкту з урахуванням рівня деталізації. Загальна ідея під час розробки GISCED полягає в тому, що фреймворк має дозволяти гармонізацію даних з мінімальними втратами інформації, особливо якщо змінні джерела освітньої інформації багатші на інформацію, ніж ISCED.

Класифікація Карнегі (Carnegie Classification®) є провідною системою для визнання та опису інституційного різноманіття у вищій освіті США з оновленнями з 1976 р. і до цього часу. Це класифікація інституцій, а не даних, але вона визначає структуру збору та аналізу даних у США. Це засвідчує, що навіть на рівні інституцій існують власні системи класифікацій, які впливають на структуру освітніх даних. Ця система використовується як об'єктивна призма для об'єднання подібних інституцій відповідно до класифікації. Серед інших застосувань класифікації Карнегі (інституційна класифікація, класифікація доступу та заробітку студентів, призначення дослідницької діяльності) застосовуються в дизайні дослідницьких досліджень для забезпечення належного представлення вибіркових установ, студентів або викладачів [7].

Classification of Higher Education Institutions (U-Map) [8] є європейською класифікацією, що пропонує власні виміри та індикатори для опису університетів. U-Map використовує іншу логіку, ніж Класифікація Карнегі. U-Map є багатовимірною профільною моделлю, яка описує університети через різні аспекти їх діяльності без жорсткого поділу на класи. Класифікація Карнегі – це ієрархічна типологія, що класифікує університети за домінантним критерієм. Тому вони не сумісні між собою і не можуть бути використані як універсальна таксономія освітніх даних. U-Map включає шість вимірів (1) профіль викладання та навчання, 2) профіль студента, 3) участь у дослідженнях, 4) участь в обміні знаннями, 5) міжнародна орієнтація, 6) регіональна участь) та доцільні показники для вимірювання різних вимірів (таб.1).

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

Таблиця 1

Огляд вимірів та індикаторів U-Map

Профіль викладання та навчання	**Профіль студента**	**Участь у дослідженнях**
• Фокус на рівні ступеня • Діапазон предметів • Орієнтація ступенів • Витрати на викладання	• Студенти старших курсів • Студенти заочної форми навчання • Студенти дистанційної форми навчання • Розмір студентського складу	• Рецензовані публікації • Підготовка докторських дисертацій • Витрати на дослідження
Участь в обміні знаннями	**Міжнародна орієнтація**	**Регіональна участь**
• Стартап-фірми • Подані заявки на патенти • Культурна діяльність • Дохід від діяльності з обміну знаннями	• Іноземні студенти, які здобуватимуть ступінь • Студенти, які приїжджають за міжнародними програмами обміну • Студенти, направлені до міжнародних програм обміну • Міжнародний академічний персонал • Важливість міжнародних джерел доходу в загальному бюджеті закладу освіти	• Випускники, які працюють у регіоні • Студенти першого курсу бакалаврату з регіону • Важливість місцевих і регіональних джерел доходу

A. Shahiri, W. Husain, N. Rashid [9] запропонували структуру для покращення якості набору даних студентів. Структура складається з 3-х категорій (демографічні дані, академічна інформація, спосіб життя) та 27 атрибутів (рис. 5.).

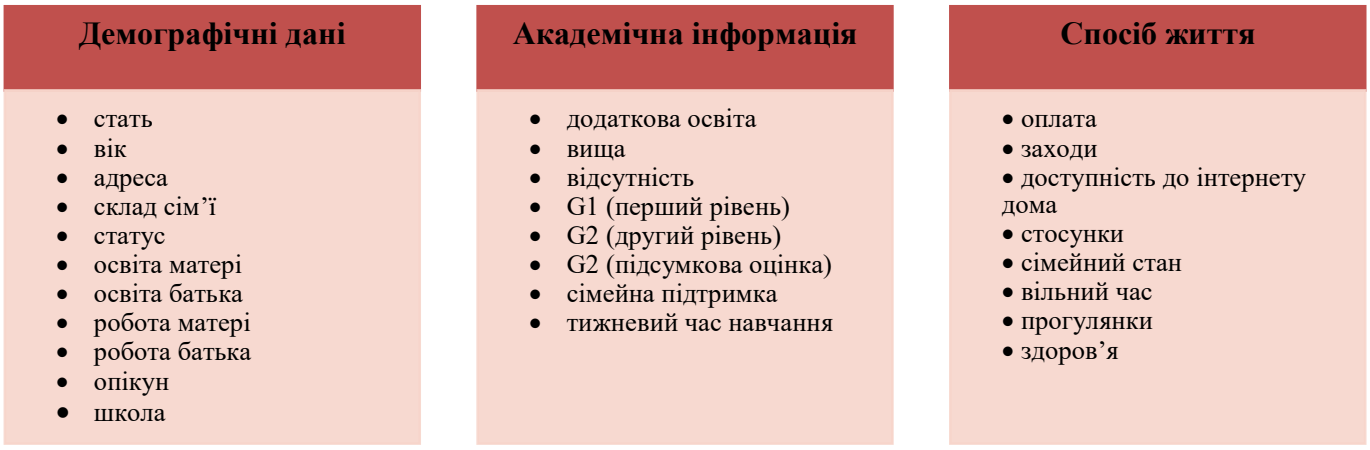

Рис. 5. Структура для покращення якості набору даних студентів [9]

Структура є комплексною, багатовимірною моделлю, яка поєднує соціальні, академічні та поведінкові характеристики. Вона дає змогу формувати повні, якісні та збалансовані набори даних, необхідні для сучасних систем освітньої аналітики та моделей машинного навчання. Проте вона застаріла для сучасних цифрових освітніх середовищ, не охоплює поведінкові, емоційні та цифрові дані, не враховує етичні вимоги, не містить часової динаміки та не передбачає адаптацію до різних контекстів.

О. Стрижак, В. Приходнюк та Д. Касьянов представили механізми ефективного оброблення, узагальнення та використання наявної інформації щодо науково-освітньої активності учнів у вигляді онтологічної моделі, яка функціонально спроможна повномасштабно забезпечити представлення даних про учнів, школи, регіони, напрями конкурсу, секції, а також різні атрибути у вигляді таксономічної ієрархічної структури, побудованої на формальних поняттях та відношеннях між ними. Як зазначають автори, така модель може значно полегшити процедури оновлення та внесення нової інформації з різних джерел, її валідацію та автоматичну обробку [10]. Підхід авторів статті до даних забезпечує наукову обґрунтованість, структурованість та читаність інформації, що відповідає сучасним вимогам FAIR-принципів, а також трендам інформаційних технологій, таких як семантичні графи, інтелектуальний аналіз даних та автоматизована інтеграція різнорідних джерел. Водночас упровадження такої моделі супроводжується низкою викликів, а саме: висока складність побудови онтологій, потреба в якісних стандартизованих даних, ризики помилок в семантичних зв'язках, значні вимоги до обчислювальних ресурсів та до кваліфікації команд, які обслуговують систему.

Отже, розглянуті таксономії і класифікації демонструють важливі підходи до структурування освітніх даних, проте жодна з них не охоплює повною мірою специфіку сучасних цифрових освітніх даних, які включають різноманіття сучасних джерел (LMS, форуми, сенсори, мобільні застосунки тощо), контекстуальні

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

та мережеві взаємодії, етичні та правові вимоги, а також необхідність сумісності та дотримання FAIR-принципів.

Формулювання мети статті. З урахуванням всього вищезазначеного метою статті є розроблення науково обґрунтованої та багатовимірної таксономії FAIR-даних для наукових досліджень у галузі освіти в умовах цифрової трансформації.

Виклад основного матеріалу. Таксономія FAIR-даних для наукових досліджень у галузі освіти в контексті сучасного розвитку цифрових технологій має бути багатовимірною, щоб забезпечити системність і можливість повторного використання. Її можна побудувати за кількома групами класифікації, спираючись на різні класифікації та моделі, які частково описані вище.

Дані для освітніх досліджень можуть бути зібрані в ході різних типів досліджень. Найпоширенішим поділом педагогічних досліджень у директивних документах, природничих і соціальних науках, а також у педагогічній літературі різних країн є поділ на фундаментальні, прикладні й практичні [11; 43]. М. Оліяр, Г. Русин, І. Червінська поділяють дослідження в будь-якій науковій сфері на сучасні та історичні, теоретичні та експериментальні, прикладні й перспективні [12]. Ми будемо класифікувати дані **за цільовим призначенням наукових досліджень** на фундаментальні, прикладні та практичні (експериментальні) розробки.

У сфері освітніх / педагогічних наук доцільним буде класифікувати дані **за спеціальностями / напрямами в галузі** «Освіта». Проте треба брати до уваги, що шифри і назви спеціальностей змінювалися. З 1997 р. діяв «Перелік спеціальностей наукових працівників», де шифри спеціальностей педагогічних наук були такими [13]: 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки, 13.00.02 – Теорія та методика навчання (з галузей знань), 13.00.03 – Корекційна педагогіка, 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти, 13.00.05 – Соціальна педагогіка, 13.00.06 – Теорія і методика управління освітою, 13.00.07 – Теорія і методика виховання, 13.00.08 – Дошкільна педагогіка, 13.00.09 – Теорія навчання, 13.00.10 – Інформаційно-комунікаційні технології в освіті.

З 2015 р. в Україні введено нову галузь знань 01 »Освіта / Педагогіка» [14] і такі спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки, 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), 016 Спеціальна освіта, 017 Фізична культура і спорт. У 2024 р. запроваджено зміни до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, і в галузі А Освіта впроваджуються нові коди і найменування спеціальностей: А1 Освітні науки, А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта, А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями), А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями), А7 Фізична культура і спорт [15]. Отже, наразі ми маємо наукові роботи в галузі освіти за різними шифрами і назвами. Відповідно, для класифікації даних має використовуватися той шифр і назва спеціальності, який був чинним на час збирання цих даних.

За кваліфікаційними рівнями також може здійснюватися класифікація даних. Оскільки Національна рамка кваліфікацій, що є системним і структурованим за результатами навчання описом кваліфікаційних рівнів, дає змогу уніфікувати метадані, підвищити інтероперабельність та забезпечити коректне повторне використання FAIR-даних у наукових дослідженнях у галузі освіти.

Різні дослідження створюють принципово різні типи даних: кваліфікаційні роботи – навчальні або/і дослідницькі дані, що обмежені масштабом; дисертаційні – стандартизовані, науково виважені дані, що мають відповідати вимогам робіт такого рівня; науково-дослідні роботи – інституційні дані з чітким життєвим циклом та вимогами до звітності; незалежні дослідження – індивідуальні наукові або/і статистичні дані з різним рівнем доступності та форматів. Ураховуючи це, уважаємо доцільним класифікувати дані **за видом науково-дослідної роботи** на дані кваліфікаційних (атестаційних) робіт здобувачів вищої освіти (бакалавр, магістр); дані дисертаційних досліджень на здобуття наукових ступенів (доктор філософії, доктор наук); дані планових науково-дослідних робіт кафедр, лабораторій та наукових установ, що фінансуються за рахунок коштів держбюджету або грантів; дані незалежних досліджень науково-педагогічних працівників.

Зважаючи на те, що колективне конструювання знань [16; 17, с. 38] є визнаною дослідницькою практикою, що підкреслює значення міждисциплінарності та колективної відповідальності за результат, а також те, що існує й індивідуальний аспект досліджень [17, с. 78] у вигляді кваліфікаційних та дисертаційних робіт як міжнародно усталений формат атестації здобувача, де здійснюється індивідуальний вибір методології дослідження, плану експериментального дослідження та обробка й оформлення його результатів, класифікація даних може бути реалізована **за суб'єктом подання і виконання даних** (кількістю виконавців / формою організації дослідницької діяльності), а саме на: 1) дані за результатами колективного дослідження (виконується групою / колективом; є розподіл ролей, співавторство, керівник / координатор тощо); 2) дані за результатами індивідуального дослідження (виконується одним здобувачем / дослідником), що за статусом атестаційного результату та рівнем підготовки поділяються на кваліфікаційні роботи (бакалаврські та магістерські; за потреби – також роботи фахового молодшого бакалавра) та дисертаційні дослідження (дисертація PhD; дисертація доктора наук).

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

Спираючись на велику кількість джерел щодо методів досліджень [11; 12; 17; 18; 19], вважаємо за доцільне класифікувати дані **за типами і методами досліджень** на такі групи:

1. Експериментальні та квазіекспериментальні – дані, що отримані в умовах спеціально організованих педагогічних експериментів з повним або частковим дотриманням вимог щодо однорідності груп.

2. Кореляційні та регресійні дані, що виявляють статистичні зв'язки між двома або більше змінними або моделюють значення залежної змінної як функцію одного або кількох факторів впливу на освітній процес.

3. Описові дані, що містять звіти національних, регіональних інституціональних зрізів якості освіти, дані зовнішнього оцінювання, моніторинг умов навчання тощо.

4. Дані якісних досліджень, виконаних методами інтерв'ю, фокус-груп, спостережень, кейсових досліджень.

5. Дані теоретичних досліджень, що містять моделі, експортовані набори метаданих статей, таксономії, онтології.

6. Методологічні, які містять опис методик, цифрових інструментів, засобів оцінювання.

7. Дані, отримані через застосування змішаних методів дослідження. Їх містять узгоджені набори кількісних та якісних даних, що мають спільні ідентифікатори респондентів або етапів педагогічного впливу.

Освітні дані можуть бути класифіковані **за видами, рівнями та формами освіти.** Згідно із Законом України «Про освіту» в таксономії освітніх даних мають бути представлені такі види освіти, як формальна, неформальна, інформальна, а також такі рівні освіти: дошкільна освіта; початкова освіта; базова середня освіта; профільна середня освіта; професійна освіта; фахова передвища освіта; початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень вищої освіти; другий (магістерський) рівень вищої освіти; третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий) рівень вищої освіти. Водночас нам би хотілося інтегрувати підготовку докторів наук у цю таксономію. Проте вона не є рівнем формальної освіти згідно із Законом України «Про освіту», хоча є окремим типом наукової підготовки та наукової діяльності, який обумовлений нормативною базою і процедурами відповідно до Закону «Про наукову і науково-технічну діяльність». Це повністю узгоджується з українським законодавством, яке вилучило «доктора наук» із переліку рівнів вищої освіти, але зберегло його як науковий ступінь і форму підготовки наукових кадрів. З огляду на це в рамках формальної освіти виділяємо окрему категорію 2-го рівня – наукова підготовка, що дає змогу нам класифікувати дані, отримані в ході підготовки докторів наук. Також дані можна класифікувати за **формами здобуття освіти**, якими є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві); дуальна.

Великим і різноманітним є перелік **джерел освітніх даних**. Основними з них є *міжнародні та національні статистичні освітні системи*, де збираються агреговані освітні дані для аналітики, планування політик та стратегій, моніторингу якості та розвитку. Основні джерела та системи освітньої статистики в Україні є Державна служба статистики України, що регулярно публікує дані про кількість закладів, учнів, викладачів, фінансування тощо; Інформаційна система управління освіти, що використовується для обліку контингенту учнів / студентів та видачі документів про освіту; національні управлінські інформаційні системи Інституту освітньої аналітики, що призначені для використання суб'єктами освітньої діяльності з метою ефективного управління закладом освіти, для забезпечення єдиного інтегрованого інформаційного середовища у сфері інклюзивної освіти, для імплементації реформи системи харчування в закладах освіти України, для дистанційного та змішаного навчання учнів і методичної підтримки вчителів; Єдина державна електронна база з питань освіти, що містить дані про вступників, студентів, заклади вищої освіти та документи про освіту; Національна система дослідників України, що наразі розробляється для підтримки науково-технічної діяльності.

Істотним джерелом освітніх даних є *дослідницькі бази даних та реєстри наукових публікацій*, найвідомішими з яких є ERIC, Google Scholar, Scopus, Web of Science тощо. Основними українськими дослідницькими базами даних та реєстрів є Open Ukrainian Citation Index, база даних Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Наукова періодика України, Національний репозитарій академічних текстів, Ukrainian National H-index Ranking, Бібліометрика української науки тощо. Окрім того, багато українських наукових та освітніх установ мають власні інституційні репозитарії (на платформі DSpace або EPrints).

Цінними є *офіційні оцінювальні та моніторингові системи* на зразок Nation's Report Card або Education and Training Monitor, які є джерелами даних про успішність, навчальні досягнення, рівень компетентностей та інші характеристики. В Україні основні дані акумулює Міністерство освіти і науки та підпорядковані йому установи. Основними інституціями, які виконують такі функції є Державна служба якості освіти України (Національні моніторингові дослідження), Український центр оцінювання якості освіти (міжнародне дослідження якості освіти PISA, результати загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти).

Відкриті освітні дані університетів чи дослідницьких центрів, що публікують дані про вступ, успішність, працевлаштування, результати інституційних опитувань та досліджень якості викладання, звіти

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

ректорів та деканів факультетів тощо. Прикладом публікації таких даних, які активно використовують принципи FAIR і Open Data, є оприлюднені Інститутом цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України результати широкомасштабного опитування про використання ШІ в освіті [20].

Глобальні документи міжнародних та професійних організацій, які публікують глобальні статистичні огляди, звіти про цифрову трансформацію освіти, відкриті набори даних щодо рівня освіти, упровадження цифрових технологій, розвитку штучного інтелекту, цифрової грамотності (н-д, UNESCO [1]).

Отже, за джерелами, дані можуть бути отримані як результат:

1. Тестування та оцінювання. Такі дані містять бали за тести, іспити, рейтингові оцінки.
2. Опитувань, що були проведенні за допомогою анкетувань учнів, учителів, батьків. Вони також можуть містити шкали ставлень, мотивації, задоволеності тощо.
3. Спостережень, відео-, аудіо-записів занять або позаурочних заходів.
4. Експорту журналів подій (логів) цифрових платформ (систем управління навчанням, засобів тестування, платформ масових відкритих онлайн-курсів).
5. Вивантаження адміністративних даних освітнього процесу, зокрема дані електронних журналів, дані про ресурси школи, дані кадрових реєстрів.
6. Збору показів електронних давачів або пристроїв, що містять фізіологічні, кліматичні дані, записи систем відеоспостереження тощо.
7. Збереження артефактів освітньої діяльності, зокрема учнівські роботи, портфоліо, коди програм, звіти проєктів, постери, дописи в соцмережах.
8. Отримання даних відкритих джерел у форматах офіційної статистики, даних міжнародних моніторингових досліджень, наприклад PISA або TIMSS.

Найскладнішим питанням у розробці таксономії FAIR-даних для наукових досліджень у галузі освіти є класифікація за форматом даних. У «Методичних рекомендаціях щодо управління науковими даними для закладів вищої освіти та наукових установ у частині визначення механізмів збереження та повторного використання наукових даних розроблені робочою групою з питань управління науковими даними» (наказ Міністерства освіти і науки України від 30.05.2024 № 780) виділено лише такі формати: текстові (DOC, ODF, PDF, TXT тощо), структурований текст (HTML, JSON, TEX, XML тощо), таблиці (CSV, ODS, XLS, SAS, Stata, SPSS тощо), бази даних (MS Access, MySql, Oracle тощо), зображення (JPEG, SVG, PNG, GIF, TIFF тощо), аудіо (MP3, WAV, AIFF, OGG тощо), відео матеріали (MPEG , AVI, WMV, MP4 тощо), вихідний код (CSS, JavaScript, Java тощо) [21]. С. Чуканова вважає, що даними досліджень можуть уважатися текстові, числові, програмні, архівні, графічні та інші об’єкти (файли), що слугують підґрунтям дослідження і фактографічною базою для наукових висновків у конкретній галузі науки [22]. **За форматом даних** виділено такі групи:

1. Табличні структуровані дані у форматах CSV, TSV, резервних копій реляційних баз даних. Такі дані є найбільш придатними до статистичного аналізу.
2. Напівструктуровані дані у форматах JSON, XML, xAPI, log (журнали подій), які є загальноприйнятими, але можуть вимагати конвертування.
3. Онтології та словники, що містять опис доменних понять у форматах RDF/OWL, визначені набори термінів та кодів, якими описують результати навчання.
4. Неструктурований текст, що містять відкриті відповіді, есе, повідомлення на форумах.
5. Мультимедійні дані у відео- (MP4, AVI), аудіо-форматах (WAV, MP3), а також зображення (PNG, JPEG).
6. Геопросторові дані, як координати закладів освіти, карти приміщень, маршрути: SHP, GeoJSON, KML (векторні), GeoTIFF (растрові).
7. Числові / структуровані масиви даних у форматах Apache Parquet, RData, SAV, DTA.
8. Код, скрипти, log-дані, cookies у форматах JavaScript, JSON, Syslog, GELF.
9. Метадані, що мають статус окремого типу даних: JSON-LD, Dublin Core, DataCite XML, LOM/IEEE.

Таксономія має дозволяти розуміти масштаб і складність освітніх даних та сприяти кращому обміну даними на різних рівнях. Тому доцільно їх класифікувати **за рівнем агрегованості**, а саме: індивідуальний (дані про об’єкт, людину, подію, пристрій тощо), груповий (дані зібрані за групою схожих об’єктів), інституційний (дані, зібрані в одній установі (університет, факультет, лабораторія, відділ тощо)), регіональний (дані, зібрані з певного регіону, області), національний (дані в межах однієї країни) та міжнародний (дані в межах кількох країн) рівень даних.

Додатково FAIR-дані можна класифікувати **за режимом доступу** (відкриті, з обмеженим доступом, закриті), **за ступенем ідентифікації** (з особистими даними, частково або повністю анонімізовані), а також **за життєвим циклом** (сирі, очищені, агреговані, похідні, архівовані).

Отже, пропонуємо представити таксономію FAIR-даних для наукових досліджень у галузі освіти як багаторівневу структуру у вигляді таблиці (таб. 2).

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

Таблиця 2

Таксономія FAIR-даних для наукових досліджень у галузі освіти

Вимір класифікації	Категорії 1-го рівня	Категорії 2-го рівня
За цільовим призначенням наукових досліджень	1. Фундаментальні. 2. Прикладні. 3. Експериментальні розробки.	
За спеціальностями / напрямами в галузях знань та наук	А1 Освітні науки	13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки. 13.00.02 –Теорія та методика навчання (з галузей знань). 13.00.03 – Корекційна педагогіка. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. 13.00.05 – Соціальна педагогіка. 13.00.06 – Теорія і методика управління освітою. 13.00.07 – Теорія і методика виховання. 13.00.08 – Дошкільна педагогіка. 13.00.09 – Теорія навчання. 13.00.10 – Інформаційно-комунікаційні технології в освіті.
	А2 Дошкільна освіта. А3 Початкова освіта. А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями). А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями). А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями). А7 Фізична культура і спорт.	
За кваліфікаційними рівнями (згідно НРК)	1–8	
За видом науково-дослідної роботи	1. Дані кваліфікаційних (атестаційних) робіт здобувачів вищої освіти (бакалавр, магістр). 2. Дані дисертаційних досліджень на здобуття наукових ступенів (доктор філософії, доктор наук). 3. Дані планових науково-дослідних робіт кафедр, лабораторій та наукових установ, що фінансуються за рахунок коштів держбюджету або грантів. 4. Дані незалежних досліджень науково-педагогічних працівників.	
За суб'єктом подання і виконання даних	1. Дані за результатами колективного дослідження. 2. Дані за результатами індивідуального дослідження.	
За типами і методами досліджень	1. Експериментальні та квазіекспериментальні. 2. Кореляційні та регресійні. 3. Описові. 4. Дані якісних досліджень. 5. Дані теоретичних досліджень. 6. Методологічні. 7. Дані змішаних методів дослідження.	
За видами, рівнями та формами освіти	Формальна	дошкільна освіта; початкова освіта; базова середня освіта; профільна середня освіта; професійна освіта; фахова передвища освіта; початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень вищої освіти; другий (магістерський) рівень вищої освіти; третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий) рівень вищої освіти
		наукова підготовка (підготовка докторів наук)

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

	Неформальна	
	Інформальна	
	Інституційна	очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева
	Індивідуальна	екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві)
	Дуальна	
За джерелами даних	1. Тестування та оцінювання. 2. Опитування. 3. Спостереження, відео/аудіозаписи занять або позаурочних заходів. 4. Експорту журналів подій (логів) цифрових платформ. 5. Вивантаження адміністративних даних освітнього процесу. 6. Збір показів електронних давачів або пристроїв. 7. Збереження артефактів освітньої діяльності. 8. Отримання даних відкритих джерел у форматах офіційної статистики, даних міжнародних моніторингових досліджень.	
За форматом даних	1. Табличні структуровані дані. 2. Напівструктуровані дані. 3. Онтології та словники. 4. Неструктурований текст. 5. Мультимедійні дані. 6. Геопросторові дані. 7. Числові / структуровані масиви даних. 8. Код, скрипти, log-дані, cookies. 9. Метадані.	
За рівнем агрегованості	1. Індивідуальний. 2. Груповий. 3. Інституційний. 4. Регіональний. 5. Національний. 6. Міжнародний.	
За режимом доступу	1. Відкриті. 2. З обмеженим доступом. 3. Закриті.	
За ступенем ідентифікації	1. З особистими даними. 2. Частково або повністю анонімізовані.	
За життєвим циклом	1. Сирі очищені. 2. Агреговані. 3. Похідні. 4. Архівовані.	

Висновки. Отже, запропонована таксономія відповідає меті створення науково обґрунтованої та багатовимірної таксономії FAIR-даних для наукових досліджень у галузі освіти в умовах цифрової трансформації. Вона охоплює всі ключові виміри, необхідні для системного опису освітніх даних: ціль дослідження, галузеву спеціалізацію, характеристику суб'єктів, методи отримання даних, види, рівні й форми освіти, кваліфікаційні рівні (згідно з НРК), види науково-дослідної роботи, джерела та формати даних, рівні агрегованості, режими доступу, ступінь ідентифікації та стадії життєвого циклу. Ця багаторівнева структура забезпечує можливість точного позиціонування будь-якого набору даних у сучасному цифровому освітньому середовищі. Таксономія FAIR-даних для наукових досліджень у галузі освіти узгоджується з принципами FAIR, оскільки вона системно структурує освітні дані за ключовими 13-ма вимірами, що забезпечує знаходжуваність даних завдяки багатовимірній класифікації, чітким категоріям та можливості однозначно ідентифікувати набори освітніх даних. Таксономія відповідає принципу доступності, адже завдяки додаванню виміру класифікації за режимом доступу вона дає змогу визначити рівні дозволу, підтримуючи таким чином прозорість політик, що узгоджується з вимогами етичного використання та захисту персональних даних. Принцип сумісності досягається завдяки включенню в таксономію форматів даних, що є міжнародними стандартами (CSV, JSON, XML тощо), а також словників, онтологій і метаданих. Розроблена таксономія підсилює можливість багаторазового використання даних завдяки класифікації за типами досліджень, що дозволяє оцінити методологічну якість та придатність даних для повторного використання; а також завдяки

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

класифікації за життєвим циклом та рівнем агрегованості, що дає змогу обирати дані відповідно до дослідницьких потреб. У контексті розвитку цифрових технологій вона є достатньо повною, гнучкою та методологічно обґрунтованою, щоб слугувати основою для організації, опису й подальшого використання освітніх даних у наукових дослідженнях, аналітиці та освітній політиці.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку критеріїв і показників для оцінювання даних для наукових досліджень у галузі освіти щодо їх відповідності принципам FAIR.

Список використаної літератури

1. UNESCO Institute for Statistics. *International Standard Classification of Education: challenges and solutions forward*. 2024. 114 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389799 (дата звернення: 22.02.2026).

2. Schneider S. L. The classification of education in surveys: a generalized framework for ex-post harmonization. *Quality & Quantity*. 2022. Vol. 56. P. 1829–1866. DOI: https://doi.org/10.1007/s11135-021-01101-1.

3. Guiding Principles for Findable, Accessible, Interoperable and Re-usable Data Publishing version b1.0. URL: https://force11.org/info/guiding-principles-for-findable-accessible-interoperable-and-re-usable-data-publishing-version-b1-0 (дата звернення: 21.02.2026).

4. Шишкіна М. П., Пінчук О. П. Відкрита наука в умовах інтеграції освіти України до європейського дослідницького простору. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Вип. 5(1). С. 1–7. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5124.

5. Richthammer C., Netter M., Riesner M., Pernul G. Taxonomy for Social Network Data Types from the Viewpoint of Privacy and User Control. *International Conference on Availability, Reliability and Security*. Regensburg, Germany, 2013. P. 141–150. DOI: https://doi.org/10.1109/ARES.2013.18.

6. Azofeifa J. D., Rueda-Castro V., Gonzalez-Gomez L. J., Gómez-Puente S. M., Noguez J., Caratozzolo P. Unlocking the Future of INFOCOMM Workforce: A Visual KSA Matrix Taxonomy Approach to Education and Occupational Profiles. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. Kos Island, Greece, 2024. P. 01–09. DOI: https://doi.org/10.1109/EDUCON60312.2024.10578632.

7. The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education : American Council on Education.. Washington, DC. 2025. URL: https://carnegieclassifications.acenet.edu/carnegie-classification (дата звернення: 22.02.2026).

8. Vught F. A. Kaiser F., File J. M., Gaethgens C., Peter R., Westerheijden D. F. U−Map. European Classification of Higher Education Institutions. 2020. 86 p. URL: http://www.u-map.eu/U-MAP_report.pdf (дата звернення: 21.02.2026).

9. Shahiri A. M., Husain W., Rashid N. A. A proposed framework on hybrid feature selection techniques for handling high dimensional educational data. *AIP Conference Proceedings*. 2017. Vol. 1891. DOI: https://doi.org/10.1063/1.5005463.

10. Стрижак О. Є., Приходнюк В. В., Касьянов Д. В. Онтолого-керований моніторинг науково-освітньої активності учнів. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2025. Т 2. № 3 (31). С. 50–60. DOI: https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31_1-05.

11. Сидоренко В. Методологія і методи наукових досліджень : навч.-метод. посіб. Біла Церква : БІНПО, 2024. 150 с.

12. Оліяр М. П., Русин Г. А., Червінська І. Б. Основи науково-педагогічних досліджень (модульно-рейтинговий підхід) : навч.-методол. посіб. Івано-Франківськ : НАІР, 2013. 214 с.

13. Про затвердження Переліку спеціальностей наукових працівників : наказ Вищої Атестаційної Комісії України від 13.03.1997 р. № 86. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0133-97#Text (дата звернення: 26.02.2026).

14. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266 : наказ Міністерства освіти і науки України від 06.11.2015 № 1151. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15#Text (дата звернення: 26.02.2026).

15. Про особливості запровадження змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти, затверджених постановою Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2024 року № 1021 : наказ Міністерства освіти і науки України від 19.11.2024 № 1625. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1833-24#Text (дата звернення: 26.02.2026).

16. Christianakis M. Collaborative Research and Teacher Education. *Issues in Teacher Education*. 2010. Vol. 19. № 2. P. 109–125.

17. Данильян О. Г., Дзьобань О. П. Методологія наукових досліджень : підручник. Харків : Право, 2019. 368 с.

18. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця. Київ : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 302 с.

19. Creswell J. W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (3rd ed.). SAGE Publications, 2009.

20. Kremen V., Spirin, O., Liashenko O., Lytvynova S., Malovanyi Y., Pinchuk O., Sokolyuk O., Smulson M., Chunikhina S., Semerikov S. Artificial Intelligence in the Focus of Education Transformation: Survey Dataset (1.0.0). Institute for Digitalisation of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17768694.

21. Методичні рекомендації щодо управління науковими даними для закладів вищої освіти та наукових установ у частині визначення механізмів збереження та повторного використання наукових даних розроблені робочою групою з питань управління науковими даними. 2024. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/nauka/2024/12/31/metod-rekomendatsiyi-shchodo-upravlinnya-naukovymy-danymy-31-12-2024.pdf (дата звернення: 23.02.2026).

22. Чуканова С. Поняття «дані досліджень»: види та типи даних досліджень у контексті практики управління даними. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*. 2021. Вип. 8. С. 128–138. DOI: https://doi.org/10.31866/2616-7654.8.2021.247590.

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

FAIR DATA TAXONOMY FOR SCIENTIFIC RESEARCH IN EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Osadcha Kateryna
Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor, Leading Researcher of the Department of Open Education and Scientific Information Systems
Institute for Digitalisation of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Spirin Oleg
Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor, Academician of the NAES of Ukraine, Head of the Institute for Digitalisation of Education
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Professor at the Department of Computer Science and Information Technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University
Oleksiuk Vasyl
Doctorof Science in Pedagogy, Full Professor, Senior Researcher
Professor of the Department of Informatics and Methods of Its Teaching
Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk
Leading Researcher of the Department of Open Education and Scientific Information Systems
Institute for Digitalisation of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Introduction*. The problem of data accumulation, including in the field of education, necessitates their systematisation to ensure consistency, transparency, compatibility, and the possibility of reuse. Different institutions and researchers use various classifications determined by specific goals – that is, for what purpose these data are needed or collected. As a result, it is difficult to build educational analytics models without a clear data structure, especially in the context of Ukraine's integration into the European and broader international educational space.*

An analysis of Internet resources showed that in the Ukrainian segment of the Internet, the concept of «data taxonomy» aroused the greatest interest in 2004, and since 2022, the concept of «data classification» began to play a role. In the English-speaking segment of the Internet, moderate interest in the concept of «data classification» has been demonstrated since 2004, which significantly increased in 2025. An analysis of scientific works in Scopus and Web of Science showed that over the past 5 years, interest in solving this problem has not been a priority in scientific research. Therefore, it is insufficiently studied, which prompted the authors to solve the problem of creating a scientifically sound, multidimensional, and FAIR-oriented data taxonomy for scientific research in the field of education in the context of the modern development of digital technologies.

Purpose*. Taking into account all of the above, the purpose of the article is to develop a scientifically sound, multidimensional, and FAIR-oriented data taxonomy for scientific research in the field of education in the context of the modern development of digital technologies.*

Methods*. The study used a set of theoretical research methods, including analysis and generalisation of scientific literature to study taxonomies and classifications that demonstrate important approaches to data structuring, in particular for scientific research in the field of education, as well as an inductive approach to the formation of categories.*

Results*. As a result, a FAIR data taxonomy was proposed for scientific research in the field of education, which classifies educational data by the purpose of scientific research (focus, nature of the expected result), by specialties/areas in the field of educational/pedagogical sciences, by the subject of data submission and execution (number of performers/form of organization of research activities), by types and methods of research, by types (formal/non-formal), formal/informal), levels and forms of education, by data sources, data format, level of aggregation, access mode, degree of identification, and life cycle. Thus, the developed taxonomy has 11 dimensions and 2 categories at the 1st and 2nd levels, which reveal each dimension in more detail.*

Originality*: The scientific novelty of the research results lies in the fact that for the first time, a comprehensive taxonomy of FAIR data for scientific research in the field of education has been proposed, which allows systematising educational data according to 11 dimensions.*

Conclusion*. The proposed taxonomy of FAIR data for scientific research in the field of education forms a new systematic approach to the classification and organisation of educational research data in accordance with the FAIR principles, which has not previously been comprehensively implemented in the context of educational sciences.*

Keywords*: taxonomy, educational data, classification, educational sciences, higher education, FAIR.*

References

1. UNESCO Institute for Statistics. (2024). *International Standard Classification of Education: challenges and solutions forward*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389799.

2. Schneider, S.L. (2022). The classification of education in surveys: a generalized framework for ex-post harmonization. *Quality & Quantity*, 56, 1829–1866. https://doi.org/10.1007/s11135-021-01101-1.

3. *Guiding Principles for Findable, Accessible, Interoperable and Re-usable Data Publishing version b1.0*. https://force11.org/info/guiding-principles-for-findable-accessible-interoperable-and-re-usable-data-publishing-version-b1-0.

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

4. Shyshkina, M., & Pinchuk, O. (2023). Open science in the context of Ukrainian education integration into the European research area. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 5(1), 1–7. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5124 [in Ukrainian].

5. Richthammer, C., Netter, M., Riesner, M., & Pernul, G. (2013). Taxonomy for social network data types from the viewpoint of privacy and user control. In *2013 International Conference on Availability, Reliability and Security* (pp. 141–150). IEEE. https://doi.org/10.1109/ARES.2013.18.

6. Azofeifa, J. D., Rueda-Castro, V., Gonzalez-Gomez, L. J., Gómez-Puente, S. M., Noguez, J., & Caratozzolo, P. (2024). Unlocking the Future of INFOCOMM Workforce: A Visual KSA Matrix Taxonomy Approach to Education and Occupational Profiles. *In 2024 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON*) (pp. 1–9). IEEE. https://doi.org/10.1109/EDUCON60312.2024.10578632

7. American Council on Education. (2025). *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education* (2025 ed.). Washington, DC.

8. van Vught, F. A., Kaiser, F., File, J. M., Gaethgens, C., Peter, R., & Westerheijden, D. F. (2010). *U-Map: European classification of higher education institutions.* http://www.u-map.eu/U-MAP_report.pdf

9. Shahiri, A. M., Husain, W., & Rashid, N. A. (2017). A proposed framework on hybrid feature selection techniques for handling high dimensional educational data. *AIP Conference Proceedings*, 1891, 020130. https://doi.org/10.1063/1.5005463.

10. Stryzhak, O. Ye., Prykhodniuk, V. V., & Kasyanov, D. V. (2025). Ontology-driven monitoring of students' scientific and educational activity. *Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*, 2(3 (31), 50-60. https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31_1-05 [in Ukrainian].

11. Sydorenko, V. (2024). *Metodolohiia i metody naukovykh doslidzhen: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Methodology and methods of scientific research: a teaching and methodological manual]. Bila Tserkva: BINPO [in Ukrainian].

12. Oliyar, M.P., Rusyn, G.A., & Chervinska, I.B. (2013). *Osnovy naukovo-pedahohichnykh doslidzhen (modulno-reitynhovyi pidkhid)* [Fundamentals of scientific and pedagogical research (modular-rating approach)]. Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian].

13. Higher Attestation Commission of Ukraine. (1997, March 13). *Pro zatverdzhennia Pereliku spetsialnostei naukovykh pratsivnykiv* [On approval of the List of specialties of scientific workers] (Order No. 86). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0133-97#Text [in Ukrainian].

14. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2015, November 6). *Pro osoblyvosti zaprovadzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity, zatverdzhenoho postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29 kvitnia 2015 roku № 266* [On the features of the introduction of the list of branches of knowledge and specialties in which higher education applicants are trained, approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2015 No. 266] (Order No. 1151). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15#Text [in Ukrainian].

15. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024, November 19). *Pro osoblyvosti zaprovadzhennia zmin do pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi ta fakhovoi peredvyshchoi osvity, zatverdzhenykh postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 serpnia 2024 roku № 1021* [On the features of introducing changes to the list of fields of knowledge and specialties in which applicants for higher and professional pre-higher education are trained, approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 30, 2024 No. 1021] (Order No. 1625). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1833-24#Text [in Ukrainian].

16. Christianakis, M. (2010). Collaborative Research and Teacher Education. *Issues in Teacher Education*, 19 (2), 109-125.

17. Danylyan, O. G., & Dzoban, O. P. (2019). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen* [Scientific research methodology.]. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].

18. Surmin, Y. P. (2006). *Maisternia vchenoho: Pidruchnyk dlia naukovtsia* [Scientist's Workshop: A Textbook for the Scientist]. Kyiv: Navchalno-metodychnyi tsentr «Konsortsium z udoskonalennia menedzhment-osvity v Ukraini» [in Ukrainian].

19. Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

20. Kremen, V., Spirin, O., Liashenko, O., Lytvynova, S., Malovanyi, Y., Pinchuk, O., Sokolyuk, O. M., Smulson, M., Chunikhina, S., & Semerikov, S. (2025). Artificial Intelligence in the Focus of Education Transformation: Survey Dataset (1.0.0) [Data set]. Institute for Digitalisation of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. https://doi.org/10.5281/zenodo.17768694.

21. *Metodychni rekomendatsii shchodo upravlinnia naukovymy danymy dlia zakladiv vyshchoi osvity ta naukovykh ustanov u chastyni vyznachennia mekhanizmiv zberezhennia ta povtornoho vykorystannia naukovykh danykh rozrobleni robochoiu hrupoiu z pytan upravlinnia naukovymy danymy* [Methodological recommendations on scientific data management for higher education institutions and scientific institutions in terms of determining mechanisms for the preservation and reuse of scientific data have been developed by a working group on scientific data management]. (2024). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/nauka/2024/12/31/metod-rekomendatsiyi-shchodo-upravlinnya-naukovymy-danymy-31-12-2024.pdf [in Ukrainian].

22. Chukanova, S. (2021). The Notion of Research Data Types and Kinds of Research Data in the Context of Data Management Practice. *Ukrainian Journal on Library and Information Science*, (8), 128–138. https://doi.org/10.31866/2616-7654.8.2021.247590.

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 28.02.2026 р.
Прийнято редакцією 28.03.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

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

УДК 37.014.5:37.013.2
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-23-28

ПОЛІТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ЩОДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В ОСВІТІ

Курок Віра Панасівна
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
завідувач кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: virakurok@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1474-3879

Курок Роман Олександрович
доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник науково-організаційного центру
Національна академія Служби безпеки України
e-mail: romaku2010@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6855-3830

Сорока Ольга Олексіївна
доктор філософії, старший викладач кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: olyavasilencko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8177-3499

У статті здійснено теоретичний аналіз політики Європейського Союзу щодо розвитку креативності в освіті. Розкрито сутність креативності як ключової трансверсальної компетентності та визначено основні інструменти її формування в межах європейського освітнього простору. Обґрунтовано роль креативності в забезпеченні інноваційного розвитку, конкурентоспроможності та адаптивності особистості. Окреслено можливості імплементації європейського досвіду у вітчизняну освітню практику.

Ключові слова: *креативність, освітня політика ЄС, трансверсальні компетентності, інноваційне навчання, компетентнісний підхід, навчання впродовж життя.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізаційних трансформацій, цифровізації та переходу до економіки знань особливої актуальності набуває проблема розвитку креативності як ключової характеристики особистості XXI ст. Освітні системи розвинених країн дедалі більше орієнтуються не лише на передачу знань, а й на формування здатності до інноваційного мислення, генерації нових ідей та ефективного розв'язання комплексних проблем.

У стратегічних документах Європейського Союзу креативність визначається як одна з наскрізних компетентностей для навчання впродовж життя [1], що забезпечує конкурентоспроможність економіки, соціальну згуртованість і сталий розвиток суспільства. У цьому контексті освіта розглядається як простір розвитку творчого потенціалу особистості, здатної до адаптації в умовах невизначеності та швидких змін.

Для України, яка інтегрується до європейського освітнього простору, дослідження політики ЄС щодо розвитку креативності в освіті є особливо важливим, оскільки дає змогу адаптувати ефективні практики до національної системи освіти.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій засвідчує, що формування креативності як ключової компетентності особистості у XXI ст. є предметом активного наукового осмислення як у європейському, так і в глобальному освітньому дискурсі. Теоретико-методологічні засади креативності розкрито в класичних працях J. P. Guilford, який обґрунтував концепцію дивергентного мислення як основи творчого процесу [2], а також E. P. Torrance, який визначив критерії креативності через показники оригінальності, гнучкості та продуктивності мислення [3]. Вагомий внесок у розвиток сучасних уявлень про креативність здійснила T. M. Amabile, яка розглядає її як результат взаємодії мотиваційних, когнітивних і соціокультурних чинників [4].

У сучасному науковому дискурсі значного поширення набули системні та соціокультурні підходи до креативності. Зокрема, R. A. Beghetto та J. C. Kaufman розвивають концепцію «щоденної креативності» (little-c) та обґрунтовують її значення в освітньому процесі [5; 6]. Важливим є також внесок B. Lucas, який запропонував модель «креативних звичок мислення» [7], що активно використовується у європейських освітніх практиках.

Окрему групу становлять сучасні дослідження, спрямовані на осмислення креативності як трансверсальної компетентності в контексті глобальних освітніх трансформацій. У працях експертів OECD креативність розглядається як інтегрована здатність до генерації, оцінювання та вдосконалення ідей, що має вирішальне значення для інноваційного розвитку суспільства [8]. У межах міжнародного дослідження PISA 2022 запропоновано операціоналізацію креативного мислення як вимірюваної освітньої категорії, що засвідчує її інституціоналізацію на глобальному рівні [9].

У звітах Joint Research Centre представлено сучасні підходи до формування «креативних навчальних

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

середовищ», що передбачають інтеграцію цифрових технологій, персоналізацію навчання та міждисциплінарність [10].

У контексті освітньої політики Європейського Союзу важливими є праці, що аналізують нормативно-правові засади розвитку креативності. Зокрема, у документах Європейського Союзу креативність інтегрується в структуру ключових компетентностей для навчання впродовж життя [1]. У новіших аналітичних матеріалах European Commission підкреслюється необхідність розвитку креативності у зв'язку з переходом до «зеленої» та цифрової економіки [11; 12].

У низці сучасних досліджень розглядається проблема формування креативної компетентності майбутніх педагогів. Зокрема, у концепції Teaching Compass (OECD) підкреслюється роль учителя як агента змін, здатного створювати інноваційне освітнє середовище та підтримувати творчий розвиток здобувачів освіти [13].

Таким чином, сучасні наукові дослідження демонструють перехід від розуміння креативності як індивідуальної психологічної характеристики до її трактування як комплексної освітньої, соціальної та політичної категорії. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність подальшого системного аналізу політики Європейського Союзу щодо розвитку креативності в освіті та її адаптації до умов національних освітніх систем.

Метою статті є теоретичний аналіз політики Європейського Союзу щодо розвитку креативності в освіті, визначення її ключових напрямів, інструментів реалізації та можливостей імплементації у вітчизняну освітню практику.

Виклад основного матеріалу. Політика Європейського Союзу у сфері розвитку креативності в освіті формувалася поступово – від декларативного визнання її значущості до створення цілісної системи інструментів підтримки, регулювання та практичної імплементації. У сучасному вигляді вона постає як багаторівнева система, що реалізується через взаємопов'язані механізми нормативного, аналітичного та програмно-підтримувального характеру.

До нормативних інструментів належать рішення, рекомендації, висновки та рамкові документи Ради Європейського Союзу, які визначають стратегічні орієнтири розвитку освіти. Аналітичні інструменти представлені дослідженнями міжнародних організацій, зокрема Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), Об'єднаного дослідницького центру Європейської Комісії (JRC), які забезпечують наукове обґрунтування освітніх реформ. Програмно-підтримувальні інструменти охоплюють освітні ініціативи, платформи та програми, спрямовані на поширення інноваційних практик, підвищення кваліфікації педагогів, розвиток міжнародної співпраці та трансфер освітніх інновацій.

Перші системні передумови формування політики розвитку креативності в освіті були закладені в стратегічних документах Європейського Союзу на початку XXI ст. Лісабонська стратегія (2000) визначила амбітну мету – трансформацію Європейського Союзу в найбільш конкурентоспроможну та динамічну економіку знань у світі [14]. У цьому контексті освіта була вперше розглянута не лише як інструмент передачі знань, а як середовище формування здатності до інноваційної діяльності, генерації нових ідей і створення доданої вартості. Хоча на цьому етапі термін «креативність» ще не мав чіткої концептуалізації в освітніх документах, саме тоді було закладено фундаментальне положення про недостатність традиційної репродуктивної моделі навчання. Освіта почала розглядатися як ключовий чинник розвитку людського капіталу, здатного до інноваційного мислення та адаптації до змін.

Наступним важливим етапом стало ухвалення Висновків Ради ЄС від 22 травня 2008 р. щодо сприяння креативності та інноваціям через освіту і навчання. У цьому документі креативність уперше отримує чітке нормативне закріплення як стратегічний пріоритет освітньої політики. Наголошується, що розвиток креативності має бути інтегрований у всі рівні освіти та стати невід'ємною складовою освітніх стратегій держав-членів [15].

Логічним продовженням цього процесу стало Рішення № 1350/2008/ЕС про проголошення 2009 р. Європейським роком креативності та інновацій [16]. У цьому контексті освіта і навчання впродовж життя визначаються ключовими механізмами формування відповідних компетентностей.

Суттєву роль у розвитку політики Європейського Союзу відіграють аналітичні дослідження, які забезпечують її наукову валідність і доказову базу. Зокрема, Об'єднаний дослідницький центр Європейської Комісії (JRC) у своїх дослідженнях розглядає креативність як навичку, що може бути цілеспрямовано сформована за умови комплексних змін в освітній системі. У звіті «Creative Learning and Innovative Teaching» (2010) підкреслюється, що розвиток креативності пов'язаний із трансформацією таких компонентів освітнього процесу, як: зміст навчання, педагогічні підходи, методи оцінювання, підготовка педагогічних кадрів і використання цифрових технологій [17]. Особливу увагу приділено формуванню інноваційної освітньої культури, яка передбачає підтримку експериментування, відкритість до нових ідей і міждисциплінарність.

Важливим доповненням до цього підходу є аналітичні матеріали OECD, які забезпечують зв'язок між освітньою політикою та її практичною реалізацією. У звіті «Fostering Students' Creativity and Critical Thinking» (2019) креативність визначається як складний когнітивний процес, що включає генерацію ідей, їх критичне оцінювання, удосконалення та рефлексію [8]. Такий підхід дає змогу розглядати креативність не як

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

спонтанний прояв, а як результат цілеспрямованого педагогічного впливу. Ця концепція була покладена в основу міжнародного дослідження PISA 2022, у межах якого креативне мислення вперше було операціоналізоване як вимірювана освітня категорія [9]. У звіті підкреслюється, що освітні системи можуть цілеспрямовано розвивати креативність через організацію навчальних практик й освітнього середовища. Водночас креативність трактується не як «вроджена обдарованість», а як здатність, що проявляється в різних контекстах і може цілеспрямовано підтримуватися засобами освітньої політики та педагогіки.

Сучасний етап розвитку освітньої політики Європейського Союзу характеризується інтеграцією креативності в компетентнісні моделі освіти. Ключовим документом у цьому контексті є Рекомендація Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018), яка визначає рамкову структуру компетентностей, необхідних для особистісного розвитку, працевлаштування та активної участі в суспільному житті. Наголошується, що всі ключові компетентності є рівнозначно важливими, оскільки кожна з них сприяє успішній життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві. Вони застосовуються в різних контекстах, взаємодіють між собою та формують цілісну систему, у якій розвиток однієї компетентності підтримує інші. При цьому такі універсальні вміння, як критичне мислення, розв'язання проблем, командна робота, комунікація, аналітичні здібності, креативність та міжкультурна взаємодія, інтегровані в усі компетентності та забезпечують їх практичну реалізацію [1].

У сучасних умовах політика Європейського Союзу щодо розвитку креативності тісно пов'язана з процесами цифровізації, глобалізації та трансформації освітніх систем. У межах формування Європейського освітнього простору особлива увага приділяється модернізації освіти, розвитку інноваційних педагогічних практик, адаптації до нових соціально-економічних умов. Креативність у цьому контексті розглядається як ключова умова ефективного функціонування в умовах невизначеності та швидких змін. Вона забезпечує здатність до гнучкого мислення, генерації альтернативних рішень, роботи з комплексними проблемами та міждисциплінарної взаємодії.

Важливим напрямом є також інтеграція креативності в контекст сталого розвитку. У сучасних документах ЄС підкреслюється, що глобальні виклики потребують не лише знань, а й здатності створювати нові підходи до їх розв'язання. У Європейській рамці GreenComp креативність інтегрується в систему компетентностей, пов'язаних з інноваційним мисленням, проєктуванням майбутніх сценаріїв і розв'язанням комплексних проблем [12].

Отже, у стратегічних документах Європейського Союзу креативність розглядається як основа інноваційності, економічного розвитку та соціальної стійкості. Логіка «креативність – інновація – конкурентоспроможність» є фундаментальною для сучасної освітньої політики.

Аналіз освітньої політики Європейського Союзу дає підстави для визначення стратегічних напрямів модернізації національної освітньої системи. До ключових із них належать інтеграція креативності в державні стандарти освіти, упровадження інноваційних педагогічних технологій, розвиток системи професійної підготовки педагогічних кадрів, а також формування креативного освітнього середовища як умови розвитку трансверсальних компетентностей.

Водночас процес адаптації європейського досвіду супроводжується низкою викликів, зокрема недостатнім рівнем матеріально-технічного забезпечення освітніх закладів, обмеженістю методичного супроводу, потребою в системному підвищенні кваліфікації педагогів та необхідністю комплексних освітніх реформ.

З огляду на зазначене, імплементація європейських підходів до розвитку креативності в освіті має здійснюватися з урахуванням національного освітнього контексту, соціально-економічних умов і стратегічних пріоритетів розвитку освіти, що забезпечить їх ефективність та стійкість у довгостроковій перспективі.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що політика Європейського Союзу щодо розвитку креативності в освіті має системний, багаторівневий і стратегічно орієнтований характер. Вона сформована як сукупність нормативних, аналітичних і програмно-підтримувальних інструментів, спрямованих на інтеграцію креативності в усі рівні та складові освітнього процесу.

Доведено, що на відміну від традиційного підходу, де креативність розглядалася як індивідуальна психологічна характеристика, у сучасному європейському освітньому дискурсі вона трактується як ключова трансверсальна компетентність, яка забезпечує здатність особистості до інноваційної діяльності, критичного осмислення інформації, ефективної взаємодії та адаптації до умов невизначеності.

З'ясовано, що у стратегічних документах ЄС креативність інтегрується у структуру ключових компетентностей для навчання впродовж життя та розглядається як основа інноваційності, конкурентоспроможності та соціальної стійкості. Водночас її розвиток забезпечується через модернізацію освітніх практик, упровадження інноваційних педагогічних підходів, трансформацію системи оцінювання та підтримку професійного розвитку педагогів.

Важливим є також поєднання політики розвитку креативності з ширшими освітніми пріоритетами Європейського Союзу, зокрема цифровізацією освіти, формуванням Європейського освітнього простору та

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

реалізацією концепції сталого розвитку. У цьому контексті креативність виступає не лише як освітній результат, а як інструмент розв'язання комплексних соціальних, економічних і глобальних викликів.

Аналіз європейського досвіду дав змогу визначити стратегічні напрями модернізації національної освітньої системи, серед яких: інтеграція креативності в державні стандарти освіти, розвиток інноваційних педагогічних технологій, удосконалення підготовки педагогічних кадрів та створення креативного освітнього середовища. Водночас ефективність цього процесу залежить від подолання наявних викликів, зокрема ресурсних обмежень, недостатнього методичного забезпечення та потреби в системних освітніх реформах.

Отже, імплементація підходів Європейського Союзу до розвитку креативності в освіті має здійснюватися з урахуванням національного контексту та стратегічних пріоритетів розвитку освіти, що забезпечить формування конкурентоспроможної, інноваційно орієнтованої особистості, здатної до активної участі в сучасному суспільстві.

Список використаної літератури

1. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32018H0604%2801%29.
2. Amabile T. M. Creativity in Context. Boulder : Westview Press, 1996.
3. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967.
4. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking. Lexington : Personnel Press, 1974.
5. Beghetto R. A., Kaufman J. C. Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies.* 2014. Vol. 25(1). P. 53–69. DOI: https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247.
6. Kaufman J. C. Creativity 101. 2nd ed. New York : Springer Publishing Company, 2016.
7. Lucas B. A Five-Dimensional Model of Creativity and Its Assessment in Schools. *Applied Measurement in Education.* 2016. Vol. 29(4). P. 278–290. DOI: https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206.
8. OECD. Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School. Paris : OECD Publishing, 2019. DOI: https://doi.org/10.1787/62212c37-en.
9. OECD. PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. Paris : OECD Publishing, 2023. URL: https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/.
10. Bocconi S., Kampylis P., Punie Y. Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2012. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC72278.
11. Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. DOI: https://doi.org/10.2760/159770.
12. European Commission, Joint Research Centre. GreenComp: The European sustainability competence framework. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022.
13. OECD. Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Change. Paris : OECD, 2021. URL: https://www.oecd.org/education/teaching-compass.htm.
14. European Council. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions. Brussels, 2000.
15. Council of the European Union. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training. *Official Journal of the European Union*. 2008.
16. Decision No 1350/2008/EC of the European Parliament and of the Council of 16 December 2008 concerning the European Year of Creativity and Innovation. 2009.
17. Cachia R., Ferrari A., Ala-Mutka K., Punie Y. Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2010. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC62370.

EUROPEAN UNION POLICY ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN EDUCATION

Kurok Vira
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, the Head of the Department of Technological and Professional Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Kurok Roman
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Chief Researcher of the Scientific and Organizational Center
National Academy of the Security Service of Ukraine
Soroka Olha
PhD, senior lecturer of the Department of Technological and Professional Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The 21st century is characterized by rapid globalization, digital transformation and the transition to a knowledge-based economy, which significantly increases the role of creativity as a key competence of an individual. Modern educational systems are increasingly oriented not only toward the transmission of knowledge, but also toward the development of the ability to generate innovative ideas, solve complex problems and adapt to*

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

dynamic social and economic changes. In this context, the European Union considers creativity as a strategic priority of educational policy, linking it with innovation, competitiveness and sustainable development. The growing importance of transversal competences in lifelong learning further reinforces the need to integrate creativity into all levels of education.

Purpose. *The purpose of the article is to provide a comprehensive theoretical analysis of the European Union policy on the development of creativity in education, to identify its conceptual foundations, key directions and instruments of implementation, and to determine the possibilities of adapting European experience to the national educational system.*

Methods. *The research is based on a set of theoretical methods, including analysis of regulatory documents of the European Union, analytical reports of international organizations (OECD, European Commission), and scientific publications. The methods of comparison, synthesis, systematization and generalization were used to interpret and structure the obtained data and to identify the main trends in the development of EU educational policy.*

Results. *The analysis of EU policy documents and scientific literature has shown that creativity is interpreted as a key transversal competence integrated into the framework of lifelong learning. It is established that EU policy in this area is implemented through a system of normative, analytical and program-support instruments aimed at modernizing educational practices, introducing innovative pedagogical approaches, and transforming assessment systems. Particular attention is paid to the development of creative learning environments, interdisciplinary approaches, and the use of digital technologies. It is substantiated that creativity is closely related to the processes of digitalization, innovation and the formation of the European Education Area, as well as to broader socio-economic transformations.*

Originality. *The study offers a comprehensive approach to understanding EU policy on creativity development in education by combining regulatory analysis with pedagogical interpretation. It highlights the mechanisms of integrating creativity into educational systems and emphasizes its role as a systemic factor of educational transformation rather than a purely individual characteristic.*

Conclusion. *The results confirm that in EU educational policy creativity is considered both an educational outcome and a key driver of innovation, competitiveness and social development. Its effective development requires systemic changes in educational content, teaching methods, assessment approaches and teacher training. The implementation of European experience in national education systems should take into account contextual factors and strategic priorities to ensure sustainability and effectiveness.*

Keywords: *creativity; EU educational policy; transversal competences; innovative learning; competence-based approach; lifelong learning.*

References

1. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32018H0604%2801%29
2. Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
3. Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
4. Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Personnel Press.
5. Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies, 25*(1), 53–69. https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247
6. Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101* (2nd ed.). Springer Publishing Company.
7. Lucas, B. (2016). A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education, 29*(4), 278–290. https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206
8. OECD. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/62212c37-en
9. OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/
10. Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y. (2012). *Innovating learning: Key elements for developing creative classrooms in Europe*. Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC72278
11. Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770
12. European Commission, Joint Research Centre. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union.
13. OECD. (2021). *Teaching compass: Reimagining teachers as agents of curriculum change*. https://www.oecd.org/education/teaching-compass.htm
14. European Council. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions*.
15. Council of the European Union. (2008). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training*. *Official Journal of the European Union*, C 141.
16. European Parliament & Council of the European Union. (2008). *Decision No 1350/2008/EC of 16 December 2008 concerning the European Year of Creativity and Innovation (2009).*

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

17. Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU Member States*. Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC62370

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 10.03.2026 р.
Прийнято редакцією 10.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 378.147:51
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-28-36

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ КОМПЛЕКСНИХ ЧИСЕЛ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У КУРСІ ВИЩОЇ ТА ПРИКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ

Грудинін Борис Олександрович
доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізики
Національний університет біоресурсів і природокористування України
e-mail: b.hrudynin@nubip.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-8084-653X

Мейш Юлія Анатоліївна
доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри вищої та прикладної математики
Національний університет біоресурсів і природокористування України
e-mail: juliameish@nubip.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-7492-700X

Гай Ганна Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої та прикладної математики
Національний університет біоресурсів і природокористування України
e-mail: gtatana704@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5707-2927

У статті розглянуто методичні особливості вивчення комплексних чисел студентами інженерних спеціальностей у курсі вищої та прикладної математики з урахуванням професійної спрямованості навчання. Обґрунтовано значення комплексних чисел як важливого складника математичної підготовки майбутніх фахівців спеціальності G3 Електрична інженерія, для яких цей математичний апарат є необхідною основою подальшого вивчення теоретичних основ електротехніки, аналізу кіл змінного струму, гармонічних процесів, фазових співвідношень та імпедансу. Акцентовано на необхідності поєднання теоретичного матеріалу з прикладними задачами, математичним моделюванням і використанням символічного методу як ефективного засобу формування міждисциплінарних зв'язків між вищою математикою та спеціальними дисциплінами. Визначено, що професійно орієнтований підхід до викладання комплексних чисел сприяє підвищенню доступності навчального матеріалу, розвитку інженерного мислення, посиленню навчальної мотивації студентів та покращенню якості їхньої фахової підготовки.

Ключові слова: *вища математика, комплексні числа, електрична інженерія, символічний метод, математичне моделювання, професійна підготовка, методика навчання.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток вищої технічної освіти в Україні, інтеграція до європейського освітнього простору та зростання вимог до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців зумовлюють необхідність постійного вдосконалення змісту й методики викладання фундаментальних дисциплін. За таких обставин особливого значення набуває якість математичної підготовки студентів інженерних спеціальностей, оскільки безпосередньо вона формує аналітичне мислення, здатність до математичного моделювання, логічного обґрунтування технічних рішень і забезпечує успішне опанування спеціальних дисциплін [5; 6; 9; 11]. Сучасний інженер повинен не лише володіти професійними знаннями, а й уміти працювати зі складними технічними системами, аналізувати процеси, прогнозувати результати та застосовувати математичний апарат як універсальний інструмент професійної діяльності [9]. Саме тому вища та прикладна математика у структурі інженерної освіти є не лише базовою навчальною дисципліною, а одним із ключових чинників формування компетентного та конкурентоспроможного фахівця [1; 12–14].

Математика є мовою інженерних досліджень і технічних розрахунків, основою загальноінженерних і спеціальних дисциплін. У процесі її вивчення здобувачі освіти повинні навчитися аналізувати ситуації, виділяти сутність проблеми, застосовувати логіку міркувань, узагальнювати результати та коректно використовувати математичні методи для розв'язання наукових і практичних завдань. Зміст освітнього компонента «Вища математика» формує в студентів математичний підхід до розв'язання проблем, що виникатимуть у подальшому навчанні та професійній діяльності. Отже, рівень математичної підготовки

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

значною мірою визначає якість засвоєння спеціальних дисциплін і набуття професійних компетентностей [1; 7; 8; 15; 16].

Особливої уваги потребує підготовка студентів спеціальності G3 Електрична інженерія, для яких окремі розділи вищої математики мають безпосереднє прикладне значення. Одним із таких розділів є комплексні числа, що посідають важливе місце у структурі міждисциплінарних зв'язків та виступають необхідним інструментом у подальшому вивченні теоретичних основ електротехніки, аналізі кіл змінного струму, гармонічних процесів, фазових співвідношень, імпедансу та інших професійно важливих тем. Без достатнього рівня засвоєння цього математичного апарату студентам достатньо складно дається перехід від формального вивчення математичних понять до практичного розуміння спеціальних дисциплін, насамперед теоретичних основ електротехніки.

Практика викладання засвідчує, що вивчення комплексних чисел сприймається більшістю студентів як одна з найбільш складних, абстрактних, незрозумілих і зовсім не пов'язаних із майбутньою спеціальністю тем. У багатьох випадках здобувачі освіти засвоюють переважно алгоритми розв'язання типових задач. Студентам досить складно встановити взаємозв'язок між математичними операціями з абстрактними числами та практичним застосуванням цих чисел у реальних інженерних процесах. У результаті студенти опановують техніку обчислень, але не завжди усвідомлюють практичне застосування комплексних чисел. Такий підхід знижує рівень навчальної мотивації, ускладнює формування системного професійного мислення та послаблює розуміння міждисциплінарного значення математичної підготовки. Отже, студенти не завжди повністю усвідомлюють прикладне значення теми, а це знижує їхню зацікавленість у навчанні та стримує формування професійно орієнтованого мислення [12–16].

Проблема полягає в тому, що за високої професійної значущості комплексних чисел у підготовці майбутніх інженерів їх вивчення досить часто має переважно теоретичний характер і не завжди достатньо пов'язується зі змістом майбутньої спеціальності. У зв'язку з цим важливо, щоб опанування цього розділу вищої математики не обмежувалося лише засвоєнням теоретичних обчислень, а й супроводжувалося розглядом прикладних задач, елементами математичного моделювання, застосуванням символічного методу та демонстрацією практичного використання комплексних чисел у процесі розв'язання електротехнічних задач. Такий підхід дає змогу зробити процес навчання більш зрозумілим і зорієнтованим на розв'язання реальних професійних задач, підвищити зацікавленість студентів у вивченні дисципліни та посилити зв'язок математичної підготовки зі змістом майбутньої професійної діяльності. Отже, удосконалення методики вивчення комплексних чисел у системі підготовки студентів інженерних спеціальностей потрібно розглядати як важливий напрям сучасної математичної освіти, оскільки це сприяє підвищенню рівня фахової підготовки, розвитку інженерного мислення та формуванню здатності майбутнього спеціаліста ефективно застосовувати математичний апарат у майбутній професійній діяльності.

Формулювання мети статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне розкриття методики вивчення комплексних чисел студентами інженерних спеціальностей у курсі вищої та прикладної математики на основі професійно орієнтованого підходу, зокрема через застосування символічного методу, математичного моделювання та прикладних задач електротехнічного змісту для формування інженерного мислення, професійних компетентностей і здатності використовувати математичний апарат у майбутній фаховій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Студенти спеціальності G3 Електрична інженерія двох освітніх програм («Інжиніринг електроенергетичних систем з відновлюваними джерелами», «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка») вивчають вищу математику не лише як фундаментальну дисципліну, а як базовий інструмент професійного мислення інженера. Саме математична підготовка формує здатність описувати, аналізувати й прогнозувати поведінку складних електротехнічних систем, у яких фізичні процеси не можуть бути повноцінно зрозумілі лише на якісному рівні. Вища математика забезпечує перехід від спостереження явища до його кількісної моделі, що є необхідною умовою для прийняття обґрунтованих інженерних рішень. У всіх вищезгаданих ОП освітній компонент «Вища математика» входить до переліку базових дисциплін, які вивчають здобувачі освіти І курсу за ОС «Бакалавр».

У процесі професійної підготовки майбутній фахівець з електричної інженерії постійно працює з величинами, які змінюються в часі та просторі: електромагнітним полем, напругою, струмом, потужністю, частотою, фазою, опором тощо. Для їх аналізу необхідні знання математичного апарату, зокрема лінійної алгебри, диференціальних рівнянь, теорії ймовірностей, математичної статистики та комплексного аналізу. Наприклад, диференціальні рівняння використовуються для опису перехідних процесів у електричних колах, матриці – для розрахунку електричних мереж, похідні та інтеграли – для визначення миттєвих і середніх значень електричних величин, а статистичні методи – для оцінювання надійності обладнання та аналізу експериментальних даних [4; 7; 8; 12].

Особливе значення вища математика має для розвитку інженерного стилю мислення. Так, відповідно до двох освітніх програм («Інжиніринг електроенергетичних систем з відновлюваними джерелами»,

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

«Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка»), за якими навчаються студенти спеціальності G3 Електрична інженерія, передбачено набуття здобувачами освіти загальної компетентності – ЗК1 Здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу, – і спеціальної компетентності – СК2 Здатність вирішувати практичні задачі із залученням методів математики, фізики та електротехніки – у процесі опанування освітнього компонента «Вища математика» (17 кредитів ЄКТС) [11].

Програма дисципліни передбачає навчання студентів логічно структурувати задачу, виділяти суттєві параметри, будувати модель, перевіряти її коректність і робити висновки на основі розрахунків. Наприклад, під час аналізу електричного кола студент має не просто підставити числа у формулу, а зрозуміти взаємозв'язок між елементами системи, обрати відповідний метод розрахунку та інтерпретувати отриманий результат з позиції фізичного змісту.

Окрім того, математична підготовка є основою для засвоєння спеціальних дисциплін електроенергетичного та електротехнічного спрямування. Без належного рівня математичних знань ускладнюється вивчення теоретичних основ електротехніки, електричних машин, електропостачання, електроніки, автоматизованих систем керування, релейного захисту та відновлюваної енергетики. Наприклад, аналіз трифазних кіл потребує розуміння векторів і комплексних чисел, розрахунок режимів електричних мереж – систем лінійних рівнянь, а дослідження гармонічних коливань – тригонометричних функцій і комплексного подання сигналів.

Отже, навчальна дисципліна «Вища математика» є не відокремленою теоретичною дисципліною, а універсальною мовою інженера. У результаті її вивчення студент розвиває вміння виконувати складні розрахунки, опановує розуміння фізичної природи електротехнічних процесів, вчиться працювати з моделями реальних систем та аналізувати результати, приймати професійно-обґрунтовані рішення. З огляду на це для формування кваліфікованого фахівця в галузі електричної інженерії математична підготовка є необхідною складовою якісного навчання.

Комплексний аналіз посідає важливе місце в системі математичної підготовки студентів спеціальності G3 Електрична інженерія. Цей розділ безпосередньо пов'язаний з описом і аналізом коливальних та хвильових процесів. Вивчення розділу дає змогу розширити й поглибити математичний апарат студента, надати ефективний інструмент для розв'язання задач з електротехніки, де основну роль відіграють синусоїдальні сигнали, фазові зсуви та частотні характеристики.

У професійній діяльності інженера-енергетика комплексні числа та функції комплексної змінної використовуються для спрощення аналізу змінних струмів і напруг. Перехід від тригонометричного опису сигналів до їх комплексної форми (через експоненціальне подання) дає змогу суттєво зменшити складність розрахунків і перейти від диференціальних рівнянь до алгебраїчних. Наприклад, під час аналізу усталених режимів у колах змінного струму використання комплексного імпедансу дає змогу компактно описати опір елементів (резисторів, індуктивностей, ємностей) та швидко визначати струми і напруги в різних гілках кола [2; 3].

Відповідно до робочої програми навчальної дисципліни «Вища математика» в студентів спеціальності G3 Електрична інженерія модуль «Комплексні числа» вивчається на першому курсі (II семестр). Усього заплановано 30 год, з яких 9 год – лекції, 9 год – практична робота та 12 год – самостійна робота.

Формуванню інженерного мислення сприяє вивчення комплексного аналізу, що забезпечує розуміння абстрактної та прикладної складової задачі. Студент опановує інтерпретацію комплексної величини як математичного об'єкта та як фізичного параметра. Наприклад, напругу можна представити у вигляді комплексного числа, що дає можливість одночасно враховувати її величину та фазовий зсув відносно струму.

Окрім того, методи комплексного аналізу широко застосовуються в сучасних інженерних інструментах та програмному забезпеченні для моделювання електротехнічних систем. Розрахунки в середовищах на кшталт MATHCAD чи інших систем автоматизованого проєктування базуються на операціях із комплексними числами, що робить відповідну математичну підготовку необхідною умовою ефективної професійної діяльності.

Отже, комплексний аналіз є не лише теоретичним розділом вищої математики, а ключовим інструментом у підготовці інженера-енергетика. Він забезпечує зв'язок між математичною теорією та практичними задачами електротехніки, спрощує аналіз складних процесів і сприяє формуванню цілісного інженерного підходу до розв'язання професійних задач.

Символічним методом називають метод розрахунку електричних кіл синусоїдного струму, оснований на представленні струму, напруги та електрорушійної сили (ЕРС) комплексними числами. Основою вищезгаданого методу є ідея заміни лінійних інтегро-диференціальних рівнянь, що описують синусоїдальні кола, на алгебраїчні рівняння, а також застосування для розрахунку електричних кіл синусоїдального струму основних законів і методів розрахунку електричних кіл постійного струму в тій самій формі запису. Синусоїдальна величина зображується комплексним числом (символом), що заміщує її, при цьому операція диференціювання замінюється множенням на $j\omega$, а інтегрування – діленням на $j\omega$.

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

Так, у якості прикладу застосування комплексних чисел використовуємо запис законів Ома і Кірхгофа в комплексній формі. Для електричного кола з активним, індуктивним і ємнісним опорами, до вхідних клем якого прикладено синусоїдальну напругу $u = U_m \cdot sin(\omega t)$ і в якому тече синусоїдальний струм $i = I_m \cdot sin(\omega t - \varphi)$, інтегро-диференціальне рівняння, що характеризує стан електричного кола (другий закон Кірхгофа), має вигляд:

$$U = U_R + U_L + U_C = i \cdot R + L \cdot \frac{di}{dt} + \frac{1}{C} \cdot \int i_C \, dt. \quad (1)$$

Алгебраїчне рівняння, складене відносно комплексів струмів та напруг (тобто другий закон Кірхгофа в комплексній формі), набуває вигляду:

$$U_m = R \cdot \mathrm{I}_m + j \cdot \omega \cdot L \cdot I_m - j \cdot \frac{1}{\omega \cdot C} \cdot I_m = U_{mR} + U_{mL} + U_{mC}. \quad (2)$$

Застосуємо позначення відповідно для індуктивного, ємнісного, повного реактивного опорів та модуля повного опору:

$$X_L = \omega \cdot L, X_C = \frac{1}{\omega \cdot C}, X = X_L - X_C, Z = \sqrt{R^2 + X^2}. \quad (3)$$

Тоді рівняння (2) набуває такого вигляду:

$$\underline{U}_m = \underline{I}_m \cdot \left(R + j \cdot \left(\omega \cdot L - \frac{1}{\omega \cdot C}\right)\right) = \underline{I}_m \cdot \left(R + j \cdot (X_L - X_C)\right) = \underline{I}_m \cdot Z\angle\varphi, \quad (4)$$

$$\text{де } \underline{Z} = R + j \cdot (X_L - X_C) = Z\angle\varphi - \text{комплекс повного опору кола},$$

$$\varphi = arctg\frac{X_L - X_C}{R} - \text{кут зсуву фаз між напругою і струмом}. \quad (5)$$

Таким чином, закон Ома в комплексній формі –

$$\underline{U}_m = \underline{I}_m \cdot \underline{Z}. \quad (6)$$

Перший закон Кірхгофа для миттєвих значень струмів в інтегро-диференціальній формі має вигляд

$$i = i_R + i_L + i_C = \overbrace{u\,G}^{i_R} + \overbrace{\frac{1}{L} \cdot \int u \, dt}^{i_L} + \overbrace{C\frac{du}{dt}}^{i_C}. \quad (7)$$

Алгебраїчне рівняння, складене відносно комплексів струму і напруг (перший закон Кірхгофа в комплексній формі), має форму запису:

$$\underline{\boldsymbol{I}}_m = \underline{\boldsymbol{U}}_m \cdot \boldsymbol{G} + \frac{\underline{\mathbf{U}}_m}{j\,\omega\,L} + \frac{\underline{\mathbf{U}}_m}{\left(-j\frac{1}{\omega\,C}\right)} = \underline{\boldsymbol{I}}_{mR} + \underline{\boldsymbol{I}}_{mL} + \underline{\boldsymbol{I}}_{mC}. \quad (8)$$

Відтак, правила Кірхгова для комплексних струмів і напруг формулюються так:

- алгебраїчна сума комплексних струмів у вузлі дорівнює нулю:

$$\sum_{k=1}^{n} \underline{\mathrm{I}}_k = \mathbf{0};$$

- алгебраїчна сума комплексних напруг уздовж замкнутого контуру дорівнює алгебраїчній сумі комплексних ЕРС –

$$\sum_{k=1}^{n} \underline{\boldsymbol{U}}_k = \sum_{k=1}^{m} \underline{\boldsymbol{E}}_k.$$

- оскільки всі розглянуті раніше методи розрахунку електричних кіл постійного струму базуються на законах Кірхгофа та Ома, усі ці методи можуть бути використані для розрахунку кіл синусоїдного струму при застосуванні комплексної форми запису струмів, напруг, ЕРС тощо.

Розв'язуємо декілька прикладних задач.

ПРИКЛАД 1.

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

a. Якщо струм *I* у колі (рис. 1а) дорівнює 50 А, 30°, розрахуйте струм $\boldsymbol{I_1}$, використовуючи правило дільника струму.

b. Повторіть розрахунки (позиція *a*) для струму $\boldsymbol{I_2}$.

c. Перевірте дію закону Кірхгофа в одному з вузлів електричного струму.

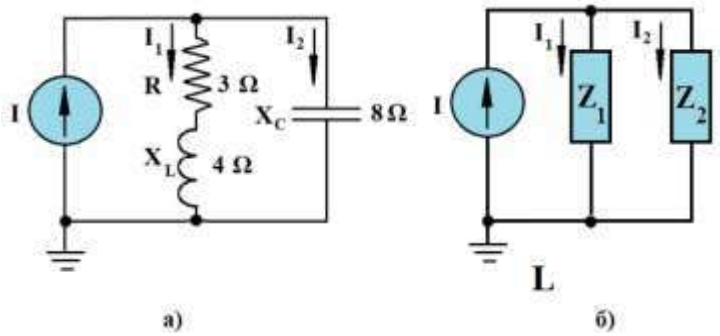

Рис. 1. а) електричне коло з активним, ємнісним і індуктивним опорами;
б) еквівалентне перетворення електричного кола

Розв'язання: Перейдемо до еквівалентного перетворення електричного кола (рис. 1б).

a. Відповідно до еквівалентно перетвореної схеми електричного кола (рис. 1б) маємо:

$Z_1 = R + jX_L = 3 + 4i$

Модуль та аргумент комплексного числа знаходимо за формулами:

$$r = \sqrt{a^2 + b^2}\ Arg\ z = arctg\ \left|\frac{b}{a}\right|;$$

$$|Z_1| = \sqrt{9 + 16} = \sqrt{25} = 5$$

$$Arg\ Z_1 = arctg\left|\frac{4}{3}\right| = 53{,}13^o$$

$$Z_1 = R + jX_L = 3 + 4j = 5 \cdot (\cos 53{,}13^o + j \cdot \sin 53{,}13^o)$$

$$Z_2 = -jX_C = -8j$$

$$|Z_2| = \sqrt{0 + 64} = \sqrt{64} = 8$$

Оскільки a = 0 і b < 0, то $Arg\ Z_2 = -90^o$

$$Z_2 = -jX_C = -8i = 8 \cdot (\cos(-90^o) + j \cdot \sin(-90^o))$$

У процесі розв'язування практичних задач викладач систематично наголошує на необхідності дотримання правил роботи з комплексними числами в різних формах. Наприклад, на етапі використання правила дільника струму додавання варто виконувати в алгебраїчній формі, а множення та ділення – у тригонометричній:

$$\boldsymbol{a.}\ \boldsymbol{I_1 = \frac{Z_2 I}{Z_2 + Z_1} = \frac{8 \cdot (\cos(-90^o) + j \cdot \sin(-90^o) \cdot 50 \cdot (\cos 30^o + j \cdot \sin 30^o)}{-8j + 3 + 4j}}$$

$$\boldsymbol{= \frac{400 \cdot (\cos(-60^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-60^o))}{3 - 4j} = \frac{400 \cdot (\cos(-60^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-60^o))}{5 \cdot (\cos(-53{,}13^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-53{,}13^o)}}$$

$$\boldsymbol{= 80 \cdot (\cos(-6{,}87^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-6{,}87^o))}$$

$$\boldsymbol{b.}\quad \boldsymbol{I_2 = \frac{Z_1 I}{Z_2 + Z_1} = \frac{5 \cdot (\cos\ 53{,}13^o + j \cdot \sin 53{,}13^o) \cdot 50 \cdot (\cos 30^o + j \cdot \sin 30^o)}{5 \cdot (\cos(-53{,}13^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-53{,}13^o)}}$$

$$\boldsymbol{= \frac{250 \cdot (\cos\ 83{,}13^o + j \cdot \sin 83{,}13^o)}{5 \cdot (\cos(-53{,}13^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-53{,}13^o)} = 50 \cdot (\cos 136{,}26^o + j \cdot \sin 136{,}26^o)}$$

c.

$$I = I_1 + I_2$$

$$\boldsymbol{I = I_1 + I_2 = 80 \cdot (\cos(-6{,}87^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-6{,}87^o)) + 50 \cdot (\cos 136{,}26^o + j \cdot \sin 136{,}26^o)}$$

$$\boldsymbol{= (79{,}43 - j \cdot 9{,}57) + (-36{,}12 + j \cdot 34{,}57) = 43{,}31 + j \cdot 25{,}0}$$

ПРИКЛАД 2.

a. Обчисліть напругу $\boldsymbol{V_C}$ на індуктивному опорі, використовуючи правило дільника напруги (рис. 2а).

b. Обчисліть силу струму $\boldsymbol{I_2}$.

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

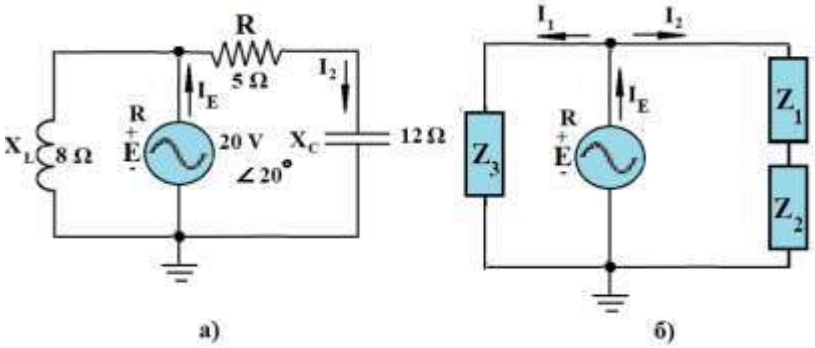

Рис. 2. а) електричне коло з активним, ємнісним і індуктивним опорами;
б) еквівалентне перетворення електричного кола.

Розв'язання:

а. На основі рис. 2а та 2б можемо написати низку рівнянь:

$Z_1 = 5 = 5 \cdot (\cos 0^o + j \cdot \sin 0^o)$

$Z_2 = -12 \cdot \mathrm{j} = 12 \cdot (\cos(-90^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-90^o))$

$Z_3 = 8 \cdot \mathrm{j} = 8 \cdot (\cos 90^o + j \cdot \sin 90^o)$

Звертають увагу студентів: оскільки E – загальна напруга на послідовному з'єднанні опорів Z_1 та Z_2, то це дає змогу використовувати правило дільника напруги для обчислення напруги V_C. Еквівалентне перетворення електричного кола показано на рис. 2б, де збережені всі струми, необхідні для визначення I_E.

Використовуючи правило дільника напруг, отримаємо:

$$V_C = \frac{Z_2 E}{Z_1 + Z_2} = \frac{(12 \cdot (\cos(-90^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-90^o)))(20 \cdot (\cos 20^o + \mathrm{j} \cdot \sin 20^o))}{5 - 12 \cdot \mathrm{j}}$$

$$= \frac{240 \cdot (\cos(-70^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-70^o))}{13 \cdot (\cos(-67{,}38^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-67{,}38^o))} = 18{,}46 \cdot (\cos(-2{,}62^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-2{,}62^o))$$

$$I_1 = \frac{E}{Z_3} = \frac{20 \cdot (\cos 20^o + \mathrm{j} \cdot \sin 20^o)}{8 \cdot (\cos 90^o + j \cdot \sin 90^o)} = 2{,}5 \cdot (\cos(-70^o) + j \cdot \sin(-70^o))$$

$$\mathbf{I_2 = \frac{E}{Z_1 + Z_2} = \frac{20 \cdot (\cos 20^o + \mathrm{j} \cdot \sin 20^o)}{13 \cdot (\cos(-67{,}38^o) + \mathrm{j} \cdot \sin(-67{,}38^o))}}$$

$$\mathbf{= 1{,}54 \cdot (\cos 87{,}38^o + \sin 87{,}38^o)}$$

$$\mathbf{I_E = I_1 + I_2 = 2{,}5 \cdot (\cos(-70^o) + j \cdot \sin(-70^o)) + 1{,}54 \cdot (\cos 87{,}38^o + \sin 87{,}38^o)}$$

$$\mathbf{= (0{,}86 - \mathrm{j} \cdot 2{,}35) + (0.07 + \mathrm{j} \cdot 1.54) = 0{,}93 - j \cdot 0{,}81}$$

$$\mathbf{= 1{,}23 \cdot (\cos(-41^o) + \sin(-41^o))}$$

Отже, вивчення комплексних чисел у курсі вищої та прикладної математики студентами інженерних спеціальностей має розглядатися не лише як засвоєння окремого математичного розділу, а як важлива складова формування професійного інженерного мислення, здатності до математичного моделювання та практичного розв'язання спеціалізованих технічних задач. Для майбутніх фахівців спеціальності G3 Електрична інженерія комплексні числа є універсальним математичним інструментом, що забезпечує ефективний аналіз електротехнічних процесів, синусоїдних сигналів, фазових співвідношень, змінного струму, імпедансу та гармонічних коливань.

Висновки. Упевнено констатуємо, що професійно орієнтований підхід до викладання комплексних чисел, що поєднує фундаментальну математичну теорію з прикладними задачами електротехнічного змісту, сприяє поглибленому розумінню навчального матеріалу, розвитку здатності використовувати математичний апарат у майбутній професійній діяльності. Використання символічного методу в процесі розв'язування здобувачами освіти професійно орієнтованих задач уможливлює спрощення розрахунку кіл синусоїдного струму шляхом переходу від інтегро-диференціальних моделей до алгебраїчних форм, забезпечуючи доступність складних технічних понять і посилюючи міждисциплінарний зв'язок між математикою та фаховими дисциплінами.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці диференційованих методичних моделей викладання комплексного аналізу для різних інженерних спеціальностей, розширенні використання STEM-підходів, цифрових симуляцій та систем комп'ютерної математики з метою підвищення практичної цінності математичної освіти в закладах вищої освіти.

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

Список використаної літератури

1. Бєлова М. А. До питання формування професійних компетентностей при вивченні курсу вищої та прикладної математики. *Перспективи та інновації науки*. 2020. С. 1–13.
2. Бойко В. В., Відьмаченко А. П., Грудинін Б. О., Чорній В. П. Фізика. Навчальний посібник (Основи теорії, тести, задачі з прикладами розв'язування) : навч. посіб. Київ, 2023. 404 с.
3. Лабораторний практикум (Методичні вказівки та коротка теорія) / В. В. Бойко, В. В. Відьмаченко, Б. О. Грудинін, О. О. Годлевська, Я. О. Гуменюк, І. А. Залоїло, П. П. Ільїн, В. П. Чорній. Ч. 1. Для студентів спеціальностей 208 «Агроінженерія» та 274 »Автомобільний транспорт». Київ, 2025. 163 с.
4. Бубняк Т. І. Вища математика : навч. посіб. Львів, 2023. 436 с.
5. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія. Житомир, 2008.С. 8–29.
6. Енергетичний хаб Європи: Україна схвалила Енергетичну стратегію до 2050 року. URL: https://greentransform.org.ua/ukrayina-shvalyla-energetychnu-strategiyu-do-2050-roku/?print-posts=pdf (дата звернення: 28.10.2025).
7. Клепко В. Ю., Голець В. Л. Вища математика в прикладах і задачах : навч. посіб. Київ, 2021. 594 с.
8. Кривуца В. Г., Барковський В. В., Барковська Н. В. Вища математика: практикум. Київ, 2023. 536 с.
9. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.
10. Про освіту : Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 28.10.2025).
11. Інжиніринг електроенергетичних систем з відновлюваними джерелами; Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка : освітні програми для студентів спеціальності G3 Електрична інженерія ННІ ЕАЕ НУБіП України. 2026. URL: https://nubip.edu.ua/spetsialnosti-ta-osvitni-stupeni (дата звернення: 02.05.2026).
12. Belova M. A., Gladka Y. A., Mashchenko L. Z. Motivation to introduce perspective teaching methods of higher mathematics. *European Humanities Studies: State and Society*. 2017. №4 (I). P. 4–15.
13. Chernenko O. Modern pedagogical technologies in higher education. *Pedagogy and Education Management Review***.** 2020. URL: https://public.scnchub.com/perm/index.php/perm/article/view/19 (дата звернення: 02.05.2026).
14. Taraldsen L. H. Introducing Escape Room as a Didactic Tool in Mathematics Teaching. *Mathematics Teaching Research Journal*. 2025. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1481706.pdf (дата звернення 15.04.2026).
15. Tokanov M., Damekova S., Kuttykozhayeva S., Abdoldinova G., Smagulov Y. Information and communication technology integration and teaching mathematics in higher education. *Journal on Mathematics Education*. 2022. Vol. 13. No. 4. P. 739–752.
16. Wang J., Somasundram P. Effect of STEM-PBL advanced mathematics course on engineering students' problem-solving ability in higher vocational col. *Frontiers in Education*. 2025. URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1628482/full (дата звернення: 02.05.2026).

METHODS OF STUDYING COMPLEX NUMBERS BY ENGINEERING STUDENTS IN THE COURSE OF HIGHER AND APPLIED MATHEMATICS

Hrudynin Borys
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physics
Educational and Scientific Institute of Energy, Automation and Energy Saving
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Meish Yuliia
Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Higher and Applied Mathematics
Educational and Scientific Institute of Energy, Automation and Energy Saving
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Hai Hanna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Higher and Applied Mathematics Educational and Scientific Institute of Energy, Automation and Energy Saving
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Introduction. *This article examines the methodological aspects of studying complex numbers by engineering students in higher and applied mathematics, taking into account the professional focus of the educational process. It substantiates the importance of complex numbers as a key component of the mathematical training of future G3 «Electrical Engineering» specialists, as this mathematical framework forms the essential foundation for further study of theoretical electrical engineering, the analysis of AC circuits, harmonic processes, phase relationships, and impedance. Particular attention is paid to the need to combine theoretical material with applied problems, mathematical modeling, and the use of the symbolic method as an effective means of fostering interdisciplinary connections between higher mathematics and specialized disciplines. It has been established that a professionally oriented approach to teaching complex numbers contributes to increased accessibility of the educational material, the development of engineering thinking, increased motivation for learning, and an improvement in the overall quality of their professional training.*

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

Purpose. *To substantiate and reveal the methodology of studying complex numbers by engineering students in the course of higher and applied mathematics through a professionally oriented approach, including symbolic methods, mathematical modeling, and applied electrical engineering tasks, in order to develop engineering thinking, professional competencies, and the ability to effectively use mathematical tools in future technical activities.*

Methods. *The study applies theoretical, empirical, methodological, and general scientific approaches, including analysis of educational programs, comparative analysis of pedagogical practices, professional orientation methodology, mathematical modeling, interdisciplinary integration, and applied methods of complex analysis used in engineering education.*

Results. *It has been established that the study of complex numbers should be considered as an important component of professional mathematical training for engineering students rather than an isolated theoretical section of mathematics. For future electrical engineers, complex analysis provides an effective mathematical apparatus for simplifying the analysis of sinusoidal processes through symbolic methods, allowing the transformation of differential and integral equations into algebraic forms. The practical implementation of professionally oriented teaching methods, including the application of Ohm's and Kirchhoff's laws in complex form, impedance analysis, and modeling of alternating current circuits, significantly increases student motivation, improves comprehension of mathematical concepts, and strengthens interdisciplinary links between higher mathematics and specialized technical disciplines. The integration of mathematical theory with engineering practice contributes to the development of analytical, logical, and professional thinking.*

Originality. *The originality of the study lies in the development of a professionally oriented methodological framework for teaching complex numbers to engineering students based on the integration of mathematical theory with practical electrical engineering applications. The proposed approach transforms the study of complex numbers from a formal mathematical topic into an effective pedagogical instrument for developing engineering competence, applied thinking, and professional readiness. The use of symbolic methods, practical modeling tasks, and digital mathematical tools creates favorable conditions for improving the quality of engineering education and adapting mathematical knowledge to real technical challenges.*

Conclusion. *The study of complex numbers in higher and applied mathematics should be aimed not only at mastering mathematical concepts but also at forming students' ability to apply them effectively in professional engineering contexts. A professionally oriented methodology based on symbolic methods, mathematical modeling, and interdisciplinary integration significantly enhances the practical value of mathematical education, promotes the development of engineering thinking, and improves the professional training of future specialists. The modernization of teaching methods for complex numbers is an important factor in increasing the effectiveness, relevance, and competitiveness of engineering education in modern higher education institutions.*

Keywords: *higher mathematics, complex numbers, complex analysis, engineering education, electrical engineering, symbolic method, mathematical modeling, professional competencies.*

References

1. Bielova M.A. Do pytannia formuvannia profesiinykh kompetentnostei pry vyvchenni kursu vyshchoi ta prykladnoi matematyky. Perspektyvy ta innovatsii nauky. 2020. S. 1–13.
2. Boiko V.V., Vidmachenko A.P., B.O. Hrudynin, V.P. Chornii Fizyka. Navchalnyi posibnyk (Osnovy teorii, testy, zadachi z prykladamy rozviazuvannia). Navchalnyi posibnyk. Kyiv, 2023. 404 s.
3. Boiko V.V., Vidmachenko V.V., Hrudynin B.O., Hodlevska O.O., Humeniuk Ya.O., Zaloilo I.A., Ilin P.P., Chornii V.P. Laboratornyi praktykum (Metodychni vkazivky ta korotka teoriia). Chastyna 1. Dlia studentiv spetsialnostei 208 «Ahroinzheneriia» ta 274 «Avtomobilnyi transport». Kyiv, 2025. 163 s.
4. Bubniak T.I. Vyshcha matematyka: navchalnyi posibnyk. Lviv, 2023. 436 s.
5. Dubaseniuk O.A. Kontseptualni modeli pedahohichnoi osvity: naukovi poshuky ta zdobutky. Profesiino-pedahohichna osvita : suchasni kontseptualni modeli ta tendentsii rozvytku: monohrafiia. Zhytomyr,2008.S. 8–29.
6. Enerhetychnyi khab Yevropy: Ukraina skhvalyla Enerhetychnu stratehiiu do 2050 roku. URL: https://greentransform.org.ua/ ukrayina-shvalyla-energetychnu-strategiyu-do-2050-roku/?print-posts=pdf (data zvernennia: 28.10.2025).
7. Klepko V.Iu., Holets V.L. Vyshcha matematyka v prykladakh i zadachakh. Navchalnyi posibnyk. Kyiv, 2021. 594 s.
8. Kryvutsa V.H., Barkovskyi V.V., Barkovska N.V. Vyshcha matematyka: praktykum. Kyiv, 2023. 536 s.
9. Modeliuvannia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv: monohrafiia / za red. S. S. Vitvytskoi. Zhytomyr: Vyd. O.O. Yevenok, 2019. 304 s.
10. Pro osvitu:Zakon Ukrainy. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (data zvernennia: 28.10.2025).
11. Storinky osvitnikh prohram «Inzhynirynh elektroenerhetychnykh system z vidnovliuvanymy dzherelamy», «Elektroenerhetyka, elektrotekhnika ta elektromekhanika») dlia studentiv spetsialnosti (G3) «Elektrychna inzheneriia» NNI EAE NUBiP Ukrainy. 2026. URL: https://nubip.edu.ua/spetsialnosti-ta-osvitni-stupeni (data zvernennia: 2.05.2026).
12. Belova M. A., Gladka Y. A., Mashchenko L. Z. Motivation to introduce perspective teaching methods of higher mathematics. *European Humanities Studies: State and Society*. 2017. № 4 (I). P. 4–15.
13. Chernenko O. Modern pedagogical technologies in higher education. *Pedagogy and Education Management Review***.** 2020. URL: https://public.scnchub.com/perm/index.php/perm/article/view/19 (data zvernennia: 2.05.2026).

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

14. Taraldsen L. H. Introducing Escape Room as a Didactic Tool in Mathematics Teaching. Mathematics Teaching Research Journal. 2025. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1481706.pdf (data zvernennia: 15.04.2026 p.).

15. Tokanov M., Damekova S., Kuttykozhayeva S., Abdoldinova G., Smagulov Y. Information and communication technology integration and teaching mathematics in higher education. *Journal on Mathematics Education*. 2022. Vol. 13, No. 4. P. 739–752.

16. Wang J., Somasundram P. Effect of STEM-PBL advanced mathematics course on engineering students' problem-solving ability in higher vocational col. *Frontiers in Education*. 2025. URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1628482/full (data zvernennia: 2.05.2026).

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 1.04.2026 р.
Прийнято редакцією 1.05.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 37.013:37.091.3:001.8
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-36-45

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

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

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

У статті здійснено теоретико-методологічний та емпіричний аналіз сучасних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень у контексті освітніх трансформацій. Обґрунтовано значення ключових методологічних підходів у забезпеченні комплексності компаративного аналізу освітніх систем. З'ясовано вплив глобалізаційних, євроінтеграційних і цифрових процесів на трансформацію методології педагогічної компаративістики. Доведено доцільність інтеграції методологічних підходів як умови підвищення ефективності досліджень. Представлено результати емпіричного дослідження, що засвідчили домінування класичних підходів і зростання ролі інноваційних, а також виявили тенденцію до методологічного плюралізму та недостатнє використання емпіричних методів. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням інтегрованих методологічних моделей і розширенням застосування цифрових інструментів.

Ключові слова: *порівняльно-педагогічні дослідження, педагогічна компаративістика, методологія дослідження.*

Постановка проблеми. Сучасні освітні трансформації, зумовлені процесами глобалізації, цифровізації та європейської інтеграції, актуалізують необхідність поглиблення методологічних засад педагогічних досліджень. Освіта постає як відкрита, динамічна система, що функціонує в умовах постійних змін і потребує науково обґрунтованих підходів до аналізу й прогнозування розвитку [6, с. 73; 7, с. 14]. Особливого значення набуває порівняльна педагогіка як галузь наукового знання, що забезпечує можливість системного аналізу, інтерпретації та адаптації зарубіжного освітнього досвіду з урахуванням національних особливостей освітніх систем [8, с. 36; 12, с. 18].

Порівняльно-педагогічні дослідження дають змогу виявляти спільні тенденції та специфічні характеристики розвитку освіти в різних країнах, визначати ефективні практики та оцінювати можливості їх імплементації у вітчизняний освітній простір [10, с. 31; 14, с. 83]. У контексті євроінтеграційних процесів особливої актуальності набуває зіставлення освітніх стандартів, підходів до підготовки педагогічних кадрів, моделей управління освітою та забезпечення її якості [7, с. 15].

Водночас модернізація освіти зумовлює необхідність удосконалення методології порівняльно-педагогічних досліджень, що має забезпечувати їх наукову валідність, системність, міждисциплінарність і практичну спрямованість [15, с. 66; 13, с. 24]. Традиційні методологічні підходи, сформовані в межах класичної педагогічної науки, потребують переосмислення з урахуванням нових викликів, серед яких цифровізація освітнього середовища, розвиток інноваційних освітніх технологій, посилення ролі неформальної освіти та зміна освітніх парадигм [6, с. 74].

Особливої ваги набуває проблема інтеграції різних методологічних підходів – системного,

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

компетентнісного, діяльнісного, культурологічного, праксіологічного та екосистемного – у цілісну наукову парадигму порівняльно-педагогічних досліджень. Така інтеграція сприятиме більш глибокому розумінню складних освітніх явищ і процесів, а також підвищенню ефективності використання результатів досліджень у практиці реформування освіти [2, с. 83; 3, с. 273; 4, с. 112; 5, с. 158]. Отже, актуальність порушеної проблеми зумовлена суперечністю між зростаючими вимогами до якості та наукової обґрунтованості порівняльно-педагогічних досліджень і недостатнім рівнем розробленості їх сучасного методологічного забезпечення в умовах освітніх трансформацій [1, с. 47; 11, с. 98; 17].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні засади порівняльно-педагогічних досліджень широко представлені в працях вітчизняних і зарубіжних учених, що засвідчує високий рівень наукового інтересу до цієї проблематики. Зокрема, питання етапності та логіки проведення історико-компаративних досліджень розкрито в роботах Л. Гук, яка визначає основні етапи, їх послідовність і змістове наповнення, акцентуючи на необхідності дотримання наукової логіки дослідження [1, с. 47–48].

Н. Лавриченко акцентує увагу на методологічних орієнтирах порівняльної педагогіки, підкреслюючи значення системного, культурологічного та аксіологічного підходів, що забезпечують цілісність аналізу освітніх явищ [2, с. 82–84]. У свою чергу, С. Цюра обґрунтовує принципи порівняльно-педагогічних досліджень, серед яких особливого значення набувають принципи об’єктивності, науковості та зіставності [15, с. 66–68].

Вагомий внесок у розвиток методології педагогічної компаративістики зробили дослідження О. Локшиної, яка аналізує трансформаційні процеси в цій галузі в умовах глобалізації, наголошуючи на розширенні предметного поля досліджень і необхідності міждисциплінарного підходу [6, с. 73–74]. Окрім того, авторка визначає концептуальні орієнтири європейської інтеграції в освіті, що впливають на зміст і методологію сучасних компаративних досліджень [7, с. 14–15]. Питання становлення та розвитку порівняльної педагогіки у світовому контексті висвітлено в працях О. Локшиної, яка аналізує її еволюцію та сучасні проблеми [8, с. 36–38; 9, с. 6–8].

С. Сисоєва розглядає порівняльну педагогіку в контексті розвитку освітології, підкреслюючи її інтеграційний потенціал [12, с. 18–19], тоді як М. Мензон трактує її як інтелектуальне поле, що забезпечує міжкультурний діалог у сфері освіти [10, с. 31–33]. Значний внесок у розуміння ролі порівняльної педагогіки як складової міжнародної освіти зроблено Ш. Уолгутером, який підкреслює її значення для прогнозування освітніх змін [14, с. 83–85].

Методологічні підходи до здійснення компаративних досліджень детально розкрито в працях І. Соколової, яка акцентує увагу на необхідності поєднання кількісних і якісних методів дослідження [13, с. 24–25], а також Н. Садової, яка аналізує специфіку американської традиції порівняльно-педагогічних досліджень і її методологічні особливості [11, с. 98–100]. Водночас сучасні наукові розвідки засвідчують активне впровадження інноваційних методологічних підходів у педагогічні дослідження. Зокрема, компетентнісний і діяльнісний підходи розглядаються як основа модернізації підготовки педагогів [3, с. 272–274], праксіологічний підхід орієнтує на підвищення ефективності професійної діяльності [5, с. 158–160], а екосистемний підхід дає змогу розглядати освітній процес як відкриту динамічну систему [4, с. 112–114].

Попри значну кількість наукових праць, аналіз джерельної бази засвідчує відсутність цілісного бачення інтеграції різних методологічних підходів у межах порівняльно-педагогічних досліджень, що зумовлює необхідність подальшого наукового осмислення та розроблення інтегрованої методологічної моделі, що відповідатиме сучасним освітнім трансформаціям і викликам.

Формулювання мети статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування сучасних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень у контексті освітніх трансформацій та визначення їх ролі в підвищенні ефективності наукового аналізу освітніх систем.

Для досягнення поставленої мети передбачено розв’язання таких завдань: проаналізувати сучасний стан розробленості проблеми методології порівняльно-педагогічних досліджень у науковій літературі; охарактеризувати основні методологічні підходи (системний, історико-компаративний, компетентнісний, діяльнісний, праксіологічний, екосистемний, культурологічний, інтеграційний) та визначити їх потенціал у дослідженні освітніх явищ; з’ясувати вплив глобалізаційних і євроінтеграційних процесів на трансформацію методології педагогічної компаративістики; обґрунтувати доцільність інтеграції різних методологічних підходів у цілісну систему порівняльно-педагогічного дослідження; провести емпіричне дослідження проблеми використання методологічних підходів та методів у порівняльно-педагогічних дослідженнях в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Реалізація окресленої мети сприятиме поглибленню теоретико-методологічних засад педагогічної компаративістики та підвищенню її прикладного значення в умовах модернізації освіти.

Виклад основного матеріалу. Порівняльно-педагогічні дослідження базуються на сукупності методологічних підходів, які забезпечують цілісність, науковість і достовірність отриманих результатів. У сучасному науковому дискурсі методологія педагогічної компаративістики розглядається як багатовимірна

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

інтегративна система, що поєднує класичні наукові підходи з інноваційними орієнтирами розвитку освіти, зумовленими глобалізаційними, цифровими та соціокультурними трансформаціями. Такий підхід дає змогу забезпечити комплексність дослідження освітніх явищ, їх багатофакторність і контекстуальну зумовленість.

Методологічна основа порівняльно-педагогічних досліджень передбачає не лише використання окремих підходів, а й їх цілеспрямовану інтеграцію, що сприяє формуванню цілісної дослідницької стратегії. Важливо враховувати міждисциплінарний характер сучасної педагогічної науки, яка активно взаємодіє з соціологією, культурологією, психологією та іншими галузями знань. Така взаємодія розширює аналітичні можливості порівняльної педагогіки та дозволяє більш глибоко досліджувати освітні процеси в різних соціокультурних умовах [13, с. 25; 11, с. 99].

Традиційно важливе місце в структурі методології посідає системний підхід, який виступає одним із базових інструментів наукового пізнання. Його сутність полягає в розгляді освітніх явищ як складних, багаторівневих і динамічних систем, що функціонують у тісному взаємозв'язку із соціальним, культурним і економічним середовищем [2, с. 83; 15, с. 67]. Застосування системного підходу забезпечує цілісність аналізу освітніх процесів, дає змогу виявити структурні компоненти освітніх систем, встановити характер взаємозв'язків між ними, а також визначити чинники, що впливають на їх розвиток і функціонування. Окрім того, системний підхід створює передумови для моделювання освітніх систем, прогнозування їх розвитку та оцінювання ефективності функціонування.

Системний підхід дає змогу розглядати освітні явища не ізольовано, а в контексті ширших соціальних процесів, що особливо важливо в умовах сучасних освітніх трансформацій. Водночас його застосування в порівняльно-педагогічних дослідженнях сприяє забезпеченню об'єктивності та наукової обґрунтованості результатів, оскільки дозволяє враховувати як внутрішні характеристики освітніх систем, так і вплив зовнішніх чинників. Системний підхід є методологічною основою, що забезпечує інтеграцію різних наукових підходів у межах порівняльно-педагогічного дослідження та створює підґрунтя для комплексного аналізу освітніх явищ у контексті сучасних суспільних змін.

Історико-компаративний підхід є одним із базових у порівняльній педагогіці, оскільки дає змогу здійснювати цілісний аналіз розвитку освітніх систем у часовій ретроспективі, виявляти закономірності, тенденції та специфіку їх еволюції в різних соціокультурних умовах [1, с. 48; 9, с. 7]. Його застосування ґрунтується на поєднанні історичного та порівняльного аналізу, що забезпечує можливість не лише простежити динаміку освітніх змін, але й здійснити їх міжнаціональне зіставлення з урахуванням конкретних історичних обставин.

Використання історико-компаративного підходу сприяє глибшому розумінню причинно-наслідкових зв'язків у розвитку освіти, оскільки дозволяє встановити залежність освітніх реформ від політичних, економічних і культурних чинників [8, с. 37; 16, с. 79], що у свою чергу, забезпечує наукову обґрунтованість висновків і підвищує валідність результатів дослідження. Важливим аспектом є також можливість виявлення як універсальних тенденцій розвитку освіти, так і національно специфічних особливостей, що визначають унікальність освітніх систем різних країн.

Історико-компаративний підхід дозволяє здійснювати критичний аналіз освітніх практик минулого, визначати їх ефективність та доцільність у сучасних умовах, що є важливим для запобігання некритичному запозиченню зарубіжного досвіду [10, с. 32; 14, с. 84]. Історико-компаративний підхід також створює підґрунтя для науково обґрунтованого прогнозування розвитку освітніх систем, оскільки враховує історичні передумови їх становлення та трансформації. Історико-компаративний підхід є важливим інструментом наукового пізнання в порівняльній педагогіці, забезпечуючи глибину, системність і об'єктивність дослідження освітніх явищ у їх історичному розвитку та сучасному контексті.

У сучасних умовах особливого значення набуває компетентнісний підхід, який орієнтує дослідження на результати освіти, зокрема на формування ключових і професійних компетентностей особистості [3, с. 273]. Сутність компетентнісного підходу полягає в зміщенні акцентів із процесу засвоєння знань на здатність особистості ефективно діяти в різних життєвих і професійних ситуаціях, застосовувати набуті знання, уміння та навички в практичній діяльності. У контексті порівняльно-педагогічних досліджень компетентнісний підхід дає змогу здійснювати зіставлення освітніх систем різних країн за критеріями результативності, якості підготовки фахівців та відповідності освітніх результатів сучасним суспільним запитам [7, с. 15; 12, с. 19].

Важливою перевагою компетентнісного підходу є його універсальність і здатність інтегрувати різні компоненти освітнього процесу – когнітивний, діяльнісний, ціннісний та мотиваційний. Компетентнісний підхід забезпечує можливість комплексної оцінки освітніх результатів і сприяє формуванню цілісної картини ефективності функціонування освітніх систем. Окрім того, він створює підґрунтя для гармонізації освітніх стандартів у міжнародному просторі, що є особливо актуальним у контексті європейської інтеграції освіти.

Діяльнісний підхід органічно доповнює компетентнісний, акцентуючи увагу на практичному застосуванні знань, формуванні досвіду діяльності та розвитку професійних умінь [3, с. 274]. Його

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

використання в порівняльно-педагогічних дослідженнях дозволяє аналізувати не лише результати навчання, а й процеси їх досягнення, зокрема організацію освітньої діяльності, методи навчання та форми педагогічної взаємодії. Діяльнісний підхід сприяє виявленню ефективних освітніх практик і технологій, що можуть бути адаптовані до національного освітнього контексту.

Поєднання компетентнісного та діяльнісного підходів забезпечує перехід від традиційної знаннєвої парадигми до діяльнісно-компетентнісної моделі освіти, що орієнтована на розвиток особистості як активного суб'єкта діяльності. У межах порівняльної педагогіки означене дає змогу здійснювати більш глибокий і багатовимірний аналіз освітніх систем, ураховуючи як їх результативні характеристики, так і процесуальні особливості. Інтеграція компетентнісного та діяльнісного підходів у методологію порівняльно-педагогічних досліджень сприяє підвищенню їх аналітичного потенціалу, забезпечує більш об'єктивне оцінювання якості освіти та створює підґрунтя для обґрунтованого впровадження інновацій в освітню практику.

Праксіологічний підхід у порівняльно-педагогічних дослідженнях спрямований на підвищення ефективності освітньої діяльності шляхом оптимізації педагогічних процесів, удосконалення організаційно-методичних засад навчання та впровадження результативних освітніх практик [5, с. 159]. Сутність праксіологічного підходу полягає в орієнтації на практичну дієвість педагогічних рішень, оцінювання освітніх явищ крізь призму їх корисності, продуктивності та доцільності в реальних умовах функціонування освітніх систем. У контексті порівняльної педагогіки використання праксіологічного підходу дозволяє не лише фіксувати наявні освітні практики різних країн, але й здійснювати їх критичний аналіз з метою виявлення найбільш ефективних моделей організації освітнього процесу, придатних для адаптації в національному освітньому середовищі.

Застосування праксіологічного підходу також забезпечує можливість дослідження освітніх інновацій у їхній практичній реалізації, що особливо актуально в умовах реформування освіти, упровадження нових освітніх стандартів та інноваційних технологій навчання. Праксіологічний підхід у порівняльно-педагогічних дослідженнях сприяє формуванню науково обґрунтованих критеріїв оцінювання педагогічної діяльності, орієнтованих на результативність, ефективність і сталість освітніх змін.

Водночас екосистемний підхід істотно розширює межі аналізу порівняльно-педагогічних досліджень, розглядаючи освітній процес як відкриту, багаторівневу та взаємопов'язану систему, що функціонує в постійній взаємодії з цифровим, соціальним, економічним і культурним середовищем [4, с. 113]. Екосистемний підхід дозволяє враховувати комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на розвиток освіти, зокрема цифрову трансформацію суспільства, зміни в комунікаційних моделях, глобальні освітні тренди та зростання ролі неформальної освіти. Екосистемне бачення освіти забезпечує можливість інтегрованого аналізу взаємодії всіх учасників освітнього процесу, освітніх інституцій і технологічних середовищ, що формують сучасний освітній простір. У порівняльно-педагогічному контексті означене сприяє виявленню системних відмінностей між освітніми моделями різних країн та визначенню чинників їх ефективності й стійкості.

Поєднання праксіологічного та екосистемного підходів у межах порівняльно-педагогічних досліджень забезпечує цілісне поєднання практико-орієнтованого та системно-аналітичного вимірів наукового пізнання освітніх явищ. Праксіологічний підхід дає змогу здійснювати оцінювання освітніх практик з позицій їх ефективності, результативності, доцільності та відповідності реальним потребам освітнього процесу, що є особливо важливим в умовах інтенсивного реформування освіти та впровадження інноваційних технологій навчання. Водночас екосистемний підхід розширює дослідницьку перспективу, розглядаючи освіту як відкриту, динамічну та багаторівневу систему, що функціонує в постійній взаємодії із соціальним, культурним, економічним і цифровим середовищем. Такий підхід дає змогу враховувати комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на розвиток освітніх систем, а також виявляти закономірності їх адаптації до умов глобальних трансформацій.

Інтеграція зазначених підходів у межах порівняльно-педагогічних досліджень забезпечує не лише аналіз результативності окремих освітніх практик, але і їхнє системне осмислення в ширшому контексті функціонування освітніх екосистем, що створює можливості для виявлення взаємозв'язків між мікро-, мезо- та макрорівнями освітньої реальності, а також для визначення факторів, що зумовлюють ефективність або неефективність освітніх інновацій. Синергія праксіологічного та екосистемного підходів формує методологічне підґрунтя для багатовимірного аналізу освітніх трансформацій, що дозволяє підвищити аналітичну глибину порівняльно-педагогічних досліджень, розширити їх пояснювальний потенціал та забезпечити практичну значущість отриманих результатів у контексті модернізації національних і глобальних освітніх систем.

Значну роль у порівняльно-педагогічних дослідженнях відіграє культурологічний підхід, який передбачає врахування специфіки національних освітніх традицій, ціннісних орієнтацій, ментальних особливостей та культурних контекстів функціонування освітніх систем [2, с. 84; 12, с. 19]. Його методологічна значущість полягає в тому, що культурологічний підхід дозволяє розглядати освіту не лише як інституційно-організаційну систему, а як культурний феномен, глибоко вкорінений у соціокультурне

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

середовище конкретної країни. У межах порівняльно-педагогічних досліджень означене забезпечує більш адекватне та багатовимірне розуміння особливостей розвитку освіти в різних державах, ураховуючи історичні традиції, національні освітні моделі та ціннісні пріоритети суспільства.

Застосування культурологічного підходу має важливе практичне значення, оскільки воно запобігає ризикам механічного, некритичного перенесення зарубіжного освітнього досвіду в національний контекст без урахування його культурної та соціальної зумовленості, що сприяє більш виваженій інтерпретації міжнародних освітніх практик і забезпечує їх адаптацію відповідно до специфіки вітчизняної освітньої системи.

Поряд із культурологічним підходом важливе місце посідає інтеграційний підхід, який відображає сучасні процеси європейської та глобальної інтеграції в освітній сфері [7, с. 15]. Його сутність полягає в орієнтації на виявлення спільних тенденцій розвитку освіти, гармонізацію освітніх стандартів, узгодження кваліфікаційних вимог і забезпечення мобільності учасників освітнього процесу. Інтеграційний підхід у порівняльно-педагогічних дослідженнях дає змогу аналізувати освітні системи в контексті їх взаємодії з міжнародним освітнім простором, виявляти механізми зближення освітніх політик різних країн, а також визначати фактори, що сприяють або, навпаки, ускладнюють процеси гармонізації освіти. У поєднанні з культурологічним підходом він забезпечує баланс між збереженням національної ідентичності освіти та її інтеграцією у глобальний освітній простір.

Культурологічний та інтеграційний підходи є взаємодоповнювальними методологічними орієнтирами порівняльно-педагогічних досліджень, що забезпечують органічне поєднання аналізу національної своєрідності освітніх систем із їх включенням у глобальний освітній простір. Культурологічний підхід спрямований на виявлення ціннісних, історичних і соціокультурних детермінант розвитку освіти, дозволяючи інтерпретувати освітні явища як складову ширшого культурного контексту, що дає змогу уникнути редукціонізму в дослідженнях та забезпечує адекватне розуміння специфіки функціонування освітніх моделей у різних країнах.

Водночас інтеграційний підхід відображає сучасні тенденції зближення освітніх систем, зумовлені процесами глобалізації, інтернаціоналізації та європейської інтеграції. Його застосування орієнтує дослідника на виявлення спільних закономірностей розвитку освіти, гармонізацію освітніх стандартів, узгодження кваліфікаційних вимог і забезпечення академічної мобільності. У межах порівняльно-педагогічного аналізу це сприяє визначенню ефективних моделей освітньої політики та практики, які можуть бути адаптовані до національних умов.

Синергія культурологічного та інтеграційного підходів дає змогу досягти методологічного балансу між збереженням національної ідентичності освіти та її відкритістю до міжнародного досвіду. Такий баланс є принципово важливим в умовах сучасних глобалізаційних трансформацій, оскільки забезпечує не лише взаємозбагачення освітніх систем, але і їх стійкий розвиток на засадах культурної автентичності та інноваційності. Поєднання зазначених підходів створює теоретико-методологічне підґрунтя для комплексного аналізу освітніх процесів, що враховує як внутрішні особливості розвитку освіти, так і зовнішні інтеграційні впливи, забезпечуючи підвищення наукової обґрунтованості та практичної значущості порівняльно-педагогічних досліджень.

З метою визначення особливостей застосування методологічних підходів та методів у порівняльно-педагогічних дослідженнях у контексті сучасних освітніх трансформацій було організовано та проведено емпіричне дослідження. Дослідницька процедура передбачала комплексне поєднання кількісних та якісних методів збору первинної соціологічної інформації, а саме: анкетування (формалізоване опитування) та елементи напівструктурованої бесіди. Респондентами стали науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти, які забезпечують викладання навчальної дисципліни «Порівняльна педагогіка», а також дослідники, що здійснюють компаративістські студії в галузі педагогіки.

Загальна вибіркова сукупність склала 68 осіб, із яких 57,4% репрезентували викладацьку спільноту закладів вищої освіти (викладання навчальної дисципліни «Порівняльна педагогіка»), а 42,6% – науковців-дослідників у сфері педагогічної компаративістики, які не викладають навчальну дисципліну «Порівняльна педагогіка». Тривалість науково-педагогічного стажу учасників дослідження коливалася в діапазоні від 5 до 25 років, що засвідчує достатній рівень професійної компетентності респондентів та забезпечує репрезентативність, валідність і надійність отриманих емпіричних даних.

На основі аналізу відповідей респондентів встановлено, що домінуючим методологічним орієнтиром у порівняльно-педагогічних дослідженнях є системний підхід, який застосовують 82,3% опитаних, що засвідчує його фундаментальну роль у забезпеченні цілісності, структурованості та багатоаспектності аналізу освітніх систем в умовах компаративістських студій. Дещо меншою, проте також високою є частка використання історико-компаративного підходу – 76,5%, що вказує на його значущість для дослідження ґенези, еволюції та хронологічної динаміки розвитку освітніх явищ у різних національних контекстах.

Активне застосування компетентнісного підходу фіксується у 71,2% респондентів. При цьому 64,7% опитаних вказали на поєднання компетентнісного підходу з діяльнісним, що вможливлює більш глибокий,

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

процесуально-результативний аналіз освітніх феноменів. Отримані дані об'єктивно підтверджують наявну в сучасній порівняльній педагогіці тенденцію до інтеграції та поліпарадигмальності методологічних підходів, що відображає складність і багатовимірність освітньої реальності як об'єкта компаративного дослідження.

Результати емпіричного дослідження засвідчують неоднорідний рівень поширеності окремих методологічних підходів у сучасній порівняльній педагогіці. Так, праксіологічний підхід використовують 58,8% респондентів, що об'єктивно вказує на посилення уваги дослідників до проблематики оцінювання ефективності, оптимізації та технологічної доцільності освітніх практик у різних національних системах. Водночас екосистемний підхід застосовують лише 47,1% опитаних, що може бути пояснено його відносною новизною для педагогічної компаративістики, а також недостатнім рівнем теоретико-методологічного опрацювання та інструментарію його реалізації в межах порівняльно-педагогічних студій.

Культурологічний підхід фіксується в 69,1% респондентів, що підтверджує його важливу евристичну роль для адекватної інтерпретації освітніх явищ, урахування соціокультурних детермінант, ціннісних орієнтацій та національних традицій у підготовці молоді. Інтеграційний підхід використовують 62,5% опитаних, що безпосередньо корелює з активізацією євроінтеграційних та глобалізаційних процесів в освітній сфері, зростанням потреби в гармонізації освітніх стандартів, уніфікації критеріїв якості та взаємному адаптуванні національних освітніх систем до спільного європейського освітнього простору. Отримані дані засвідчують формування поліметодологічної дослідницької стратегії, у межах якої спостерігається диференціація рівня затребуваності різних підходів залежно від дослідницького контексту та характеру поставлених завдань.

Проведений аналіз даних щодо частоти використання різних методів у порівняльно-педагогічних дослідженнях виявив суттєву диспропорцію між теоретико-методологічними та емпіричними інструментами. Зокрема, встановлено, що домінують загальнонаукові методи теоретичного рівня: аналіз наукових джерел застосовують 91,2% респондентів, що підтверджує його статус базового інструменту формування джерельної бази компаративістських студій. Порівняльний аналіз використовують 88,3% опитаних, що є методологічним ядром будь-якого порівняльно-педагогічного дослідження, оскільки саме він уможливлює виявлення спільного, особливого та одиничного в розвитку освітніх систем різних країн. Узагальнення та систематизація даних фіксуються у 85,4% респондентів, що засвідчує важливість етапу впорядкування та концептуалізації отриманої інформації.

Водночас лише 38,2% респондентів зазначили, що регулярно використовують емпіричні методи (опитування, анкетування, інтерв'ю, спостереження), що об'єктивно засвідчує переважання теоретичного характеру досліджень у галузі порівняльної педагогіки, що може бути пов'язано з обмеженим доступом до інформаційних джерел про реальний стан освітніх систем інших країн, мовними бар'єрами, труднощами організації польового етапу дослідження за кордоном, а також усталеною академічною традицією, у межах якої порівняльна педагогіка тривалий час розвивалася переважно як теоретико-описова дисципліна. Така ситуація потребує подальшого методологічного вдосконалення компаративістських досліджень, зокрема розширення використання емпіричних методів збору первинної інформації для підвищення валідності та практичної значущості отриманих результатів.

Проведені напівструктуровані бесіди з науково-педагогічними працівниками та дослідниками у сфері порівняльної педагогіки дали змогу виявити низку важливих тенденцій та проблемних аспектів методологічного забезпечення компаративістських студій. Зокрема, встановлено, що 73,5% опитаних акцентують на необхідності розширення методологічного інструментарію порівняльно-педагогічних досліджень шляхом інтеграції цифрових методів аналізу даних (контент-аналіз електронних джерел, вебометричний аналіз, аналіз великих даних, текстове майнінг, автоматизований порівняльний аналіз освітніх політик із використанням цифрових платформ), що засвідчує усвідомлення науковою спільнотою потреби в осучасненні методологічного апарату відповідно до викликів цифровізації освіти та глобального інформаційного середовища.

Водночас 68,4% респондентів відзначили недостатній рівень підготовки молодих дослідників у галузі методології компаративних досліджень, що виявляється у фрагментарному володінні сучасними підходами, слабкому знанні іноземних мов, невмінні коректно вибудовувати дослідницький дизайн та застосовувати змішані дослідницькі стратегії, що об'єктивно ускладнює проведення якісних наукових розвідок і вимагає перегляду змісту фахової підготовки здобувачів вищої освіти в аспірантурі, зокрема через запровадження спеціальних освітніх компонентів із методології компаративної педагогіки та практико-орієнтованих семінарів.

Особливо показовим є те, що 61,7% опитаних наголосили на необхідності поєднання кількісних і якісних методів дослідження (змішана методологія), що цілком відповідає сучасним тенденціям розвитку педагогічної науки, яка відходить від жорсткого протиставлення позитивістської та інтерпретативної парадигм на користь їх конструктивного синтезу. Застосування змішаного дизайну дає змогу не лише виявити статистичні закономірності, але й глибоко інтерпретувати соціокультурні контексти, мотиви, цінності та механізми прийняття рішень в освітній політиці різних країн. Отже, результати бесід підтверджують наявність запиту на методологічну модернізацію порівняльно-педагогічних досліджень та актуалізують

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

проблему вдосконалення кадрового потенціалу в цій галузі.

Отримані результати засвідчують, що в сучасній практиці порівняльно-педагогічних досліджень домінує використання класичних методологічних підходів (системного, історико-компаративного), водночас спостерігається поступове впровадження інноваційних підходів (праксіологічного, екосистемного). Виявлено тенденцію до методологічного плюралізму, що проявляється в поєднанні різних підходів і методів залежно від мети дослідження. Разом із тим існує потреба в розширенні емпіричної складової досліджень та активнішому використанні сучасних аналітичних інструментів. Результати емпіричного дослідження підтверджують необхідність подальшого вдосконалення методології порівняльно-педагогічних досліджень з урахуванням сучасних освітніх трансформацій і розвитку наукового знання.

Сучасні дослідники наголошують на необхідності методологічного плюралізму, що передбачає поєднання різних підходів залежно від мети, завдань і об'єкта дослідження [13, с. 25; 11, с. 99]. Такий підхід дає змогу уникнути однобічності в науковому аналізі, забезпечує багатовимірність інтерпретації освітніх явищ і сприяє формуванню більш об'єктивних та валідних наукових результатів. В умовах ускладнення освітніх процесів і посилення їх взаємозв'язку із соціальними, економічними та культурними чинниками методологічний плюралізм виступає необхідною умовою забезпечення комплексності порівняльно-педагогічних досліджень.

Особливого значення набуває врахування глобалізаційних і євроінтеграційних процесів, які суттєво впливають на трансформацію методології педагогічної компаративістики. Інтернаціоналізація освіти, розвиток єдиного європейського освітнього простору, гармонізація освітніх стандартів і зростання академічної мобільності зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до здійснення порівняльно-педагогічних досліджень [6, с. 74; 7, с. 15]. У результаті відбувається розширення предметного поля компаративістики, посилюється її міждисциплінарний характер, а також зростає роль інноваційних методів аналізу освітніх систем.

Глобалізаційні процеси сприяють уніфікації підходів до оцінювання якості освіти, водночас актуалізуючи проблему збереження національної ідентичності освітніх систем; це вимагає від дослідників поєднання інтеграційного та культурологічного підходів, що забезпечує баланс між глобальними тенденціями розвитку освіти та національною специфікою [14, с. 84]. Водночас цифровізація освіти відкриває нові можливості для збору, обробки та інтерпретації даних, що також впливає на методологічний інструментарій порівняльно-педагогічних досліджень.

У зв'язку з цим постає об'єктивна необхідність обґрунтування доцільності інтеграції різних методологічних підходів у цілісну систему порівняльно-педагогічного дослідження. Така інтеграція дає змогу поєднати переваги кожного підходу, компенсуючи їх обмеження, і забезпечує більш повне та глибоке дослідження освітніх явищ. Зокрема, поєднання системного, історико-компаративного, компетентнісного, діяльнісного, праксіологічного та екосистемного підходів створює можливості для всебічного аналізу освітніх систем як у їх історичному розвитку, так і в сучасному функціонуванні.

Отже, інтеграція класичних і сучасних методологічних підходів створює підґрунтя для формування цілісної методологічної системи порівняльно-педагогічних досліджень. Така система забезпечує комплексність аналізу, підвищує його наукову обґрунтованість і практичну значущість, а також сприяє ефективному використанню результатів досліджень у процесі модернізації національних освітніх систем. Вона відповідає сучасним викликам розвитку освіти та забезпечує методологічну основу для подальшого розвитку педагогічної компаративістики як наукової галузі.

Висновки. У результаті проведеного теоретико-методологічного та емпіричного дослідження встановлено, що сучасні порівняльно-педагогічні дослідження характеризуються суттєвим розширенням методологічного інструментарію, зумовленим впливом глобалізаційних, євроінтеграційних і цифрових трансформацій освітнього простору. Доведено, що ефективність таких досліджень забезпечується не ізольованим застосуванням окремих підходів, а їх цілеспрямованою інтеграцією, що дає змогу здійснювати багатовимірний аналіз освітніх систем.

Наукову новизну одержаних результатів становить обґрунтування доцільності інтеграції системного, історико-компаративного, компетентнісного, діяльнісного, праксіологічного та екосистемного підходів у межах єдиної методологічної рамки порівняльно-педагогічного дослідження. Запропоновано розглядати таку інтеграцію як методологічну основу забезпечення комплексності, валідності та практичної спрямованості компаративного аналізу, що дозволяє враховувати як структурно-функціональні характеристики освітніх систем, так і їх динамічні зміни в умовах сучасних викликів.

Уточнено сутність методологічного плюралізму в порівняльній педагогіці як принципу, що передбачає не лише множинність підходів, а і їх ієрархічно узгоджену взаємодію залежно від дослідницьких цілей і контексту, що дало змогу визначити інтегративну модель методології порівняльно-педагогічних досліджень як відкриту, адаптивну систему, здатну до оновлення під впливом зовнішніх чинників. З'ясовано, що глобалізаційні та євроінтеграційні процеси виступають ключовими детермінантами трансформації

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

методології педагогічної компаративістики, зумовлюючи перехід від описово-порівняльних моделей до аналітико-прогностичних і практико-орієнтованих дослідницьких стратегій. Водночас встановлено, що цифровізація освіти розширює можливості емпіричного аналізу, сприяючи впровадженню нових методів збору та інтерпретації даних.

Результати емпіричного дослідження підтвердили домінування системного (82,3%) та історико-компаративного (76,5%) підходів, водночас засвідчили зростання ролі інноваційних підходів, зокрема праксіологічного (58,8%) та екосистемного (47,1%), що відображає загальну тенденцію до методологічного оновлення педагогічної компаративістики. Виявлено недостатній рівень використання емпіричних методів (38,2%), що окреслює проблемне поле для подальших досліджень.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості їх використання для вдосконалення методологічної підготовки майбутніх педагогів і науковців, розроблення освітніх програм з порівняльної педагогіки, а також підвищення якості наукових досліджень у цій галузі. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються в розробленні інтегрованих методологічних моделей порівняльно-педагогічних досліджень із урахуванням цифрових інструментів аналізу даних, розширенні емпіричної бази компаративних досліджень, а також у вивченні механізмів адаптації зарубіжного освітнього досвіду до національних умов з урахуванням культурної та соціальної специфіки.

Список використаної літератури

1. Гук Л. І. Методологія проведення історико-компаративних досліджень в педагогіці: етапи та характеристика. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 1(130). С. 47–49.

2. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів* : хрестоматія / авторський колектив. Київ : Педагогічна думка, 2015. С. 81–91.

3. Листопад О. Компетентнісний і діяльнісний методологічні підходи в підготовці майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький : Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. 2026. Вип. 222. С. 271–275. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-271-275.

4. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. Середовищний (екосистемний) методологічний підхід у підготовці майбутніх вихователів до формування цифрової гігієни дітей дошкільного віку. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2026. № 1(10). С. 111–117. DOI: https://doi.org/10.54891/2786-7013/2026-1-11.

5. 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.

6. Локшина О. До питання про методологічні трансформації педагогічної компаративістики в умовах глобалізації. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій* : матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конф., м. Київ, 28 травня 2020 р. / НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ; Біла Церква : Авторитет, 2020. С. 73–75. DOI: https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-73-75.

7. Локшина О. Концептуальні орієнтири європейської інтеграції в аспекті освіти і навчання. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 4. С. 13–24. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-13-2.

8. Локшина О. Порівняльна педагогіка в Україні у вимірі розвитку світової компаративістики. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 36–46.

9. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 3–4. С. 6–15.

10. Мензон М. Порівняльна педагогіка: інтелектуальне поле у мікросвіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 30–50.

11. Садова Н. О. Методологічні підходи до порівняльно-педагогічних досліджень в американській педагогічній думці. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 41. С. 97–107.

12. Сисоєва С. Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології. *Освітологія.* 2014. Вип. 3. С. 17–23. DOI: https://doi.org/10.28925/2226-3012.2014.3.1723.

13. Соколова І. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті. *Освітологія*. 2014. Вип. 3. С. 23–29. DOI: https://doi.org/10.28925/2226-3012.2014.3.2329.

14. Уолгутер Ш. Порівняльна педагогіка та міжнародна освіта: минуле, сьогодення, майбутній розвиток і значення цієї галузі науки. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 82–95.

15. Цюра С. Б. Методологія порівняльних педагогічних досліджень: принципи, особливості. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4 С. 65–72.

16. Чех А. Розвиток теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя : КПУ, 2012. Вип. 27 (80). С. 78–82.

17. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Донбасу.* 2012. № 2 (18).

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

METHODOLOGICAL APPROACHES TO COMPARATIVE EDUCATIONAL RESEARCH IN THE CONTEXT OF CURRENT EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS

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»
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»

Introduction. *At the same time, the modernization of education necessitates the refinement of methodologies for comparative pedagogical research, which must ensure their scientific validity, systematic approach, interdisciplinary nature, and practical orientation. Traditional methodological approaches, developed within the framework of classical pedagogical science, require rethinking in light of new challenges, including the digitization of the educational environment, the development of innovative educational technologies, the growing role of non-formal education, and shifts in educational paradigms. Of particular importance is the issue of integrating various methodological approaches – systemic, competency-based, activity-based, cultural, praxiological, and ecosystemic – into a coherent scientific paradigm of comparative pedagogical research. Such integration will contribute to a deeper understanding of complex educational phenomena and processes, as well as to increasing the effectiveness of applying research findings in the practice of educational reform.*

Purpose. *The purpose of this article is to provide a theoretical justification for contemporary methodological approaches to comparative educational research in the context of educational transformations and to define their role in enhancing the effectiveness of scientific analysis of educational systems.*

Methods. *The study employed a range of theoretical and empirical methods, including analysis, synthesis, generalization, comparative analysis, and modeling. The empirical component consisted of surveys and semi-structured interviews with faculty members at institutions of higher education and comparative literature scholars. The results were analyzed using quantitative (in percentage terms) and qualitative data analysis.*

Results. *As a result of the theoretical, methodological, and empirical research conducted, the feasibility of integrating systemic, historical-comparative, competency-based, activity-based, praxiological, and ecosystemic approaches into a coherent methodological framework for comparative pedagogical research has been substantiated. It has been established that modern pedagogical comparativistics is developing in conditions of methodological pluralism, which involves combining different approaches in accordance with the goals and objectives of the research. It has been found that globalization, European integration, and digital processes drive the transformation of methodological tools, contribute to the expansion of the subject field of research, and raise the requirements for their scientific validity. The results of the empirical study showed that in the practice of comparative pedagogical research, the systemic (82.3%) and historical-comparative (76.5%) approaches dominate, while there is a gradual increase in the use of innovative approaches, particularly the praxiological (58.8%) and ecosystemic (47.1%) approaches. An insufficient level of application of empirical methods (38.2%) was identified, indicating the predominance of theoretical research in this field.*

Originality. *The scientific novelty of this study lies in the justification of an integrative approach to developing a methodology for comparative pedagogical research as an open, dynamic, and multi-level system capable of adapting to contemporary educational transformations. The concept of «methodological pluralism» has been clarified as a principle not only of the multiplicity of approaches but also of their systematically coordinated interaction within a single research strategy. The thesis on the influence of globalization and European integration processes on the transformation of comparative pedagogy has been further developed, manifesting itself in the transition from descriptive-comparative to analytical-prognostic and practice-oriented research models. For the first time, attention was focused on the advisability of combining classical and innovative methodological approaches as the basis for enhancing the effectiveness and practical significance of comparative pedagogical research.*

Conclusion. *It has been demonstrated that the effectiveness of comparative pedagogical research is determined by the integration of various methodological approaches, which ensures a comprehensive, objective, and scientifically sound analysis of educational systems in the context of contemporary transformations. It has been established that the combination of classical and innovative approaches contributes to enhancing the analytical potential of research and its practical orientation. It is argued that the further development of comparative pedagogy is linked to the implementation of integrated methodological models, the expanded use of empirical and digital methods of analysis, as well as the deepening of research into the mechanisms for adapting foreign educational experience to the national context. This creates a foundation for improving the quality of educational reforms and the development of the modern educational system.*

Keywords: *comparative educational research, comparative pedagogy, research methodology.*

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

References

1. Huk, L. I. (2013) *Metodolohiia provedennia istoryko-komparatyvnykh doslidzhen v pedahohitsi: etapy ta kharakterystyka* [Methodology of conducting historical-comparative research in pedagogy: stages and characteristics]. Imidzh suchasnoho педаноha – Image of a modern teacher, 1(130), 47–49. [in Ukrainian].

2. Lavrychenko, N. (2015) *Metodolohichni aspekty porivnialno-pedahohichnykh doslidzhen* [Methodological aspects of comparative pedagogical research]. In: Porivnialna pedahohika: metodolohichni oriientyry ukrainskykh komparatyvistiv – Comparative pedagogy: methodological guidelines of Ukrainian comparativists. Kyiv: Pedahohichna dumka, 81–91. [in Ukrainian].

3. Lystopad, O. (2026) *Kompetentnisnyi i diialnisnyi metodolohichni pidkhody v pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv do prohnozuvannia v osvitnii diialnosti* [Competency-based and activity-based methodological approaches in training future teachers for forecasting in educational activities]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences, 222, 271–275. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-271-275 [in Ukrainian].

4. Lystopad, O. A., Mardarova, I. K., & Lystopad, N. L. (2026) *Seredovyshchnyi (ekosystemnyi) metodolohichnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv do formuvannia tsyfrovoi hihiieny ditei doshkilnoho viku* [Environmental (ecosystem) methodological approach in training future educators for forming digital hygiene of preschool children]. Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity. Seriia: Filosofiia. Pedahohika – Bulletin of the Dnipro Academy of Continuing Education. Series: Philosophy. Pedagogy, 1(10), 111–117. https://doi.org/10.54891/2786-7013/2026-1-11 [in Ukrainian].

5. Lystopad, O., & Mardarova, I. (2025) *Praksiolohichnyi pidkhid u rozvytku profesiinoi kompetentnosti pedahohiv: teoretychni zasady ta osvitni praktyky* [Praxeological approach in the development of professional competence of teachers: theoretical principles and educational practices]. Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity. Seriia: Filosofiia. Pedahohika – Bulletin of the Dnipro Academy of Continuing Education. Series: Philosophy. Pedagogy, 2(9), 157–163. https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-18 [in Ukrainian].

6. Lokshyna, O. (2020) *Do pytannia pro metodolohichni transformatsii pedahohichnoi komparatyvistyky v umovakh hlobalizatsii* [On methodological transformations of pedagogical comparative studies in globalization conditions]. In: Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita 2020 – Pedagogical comparative studies and international education 2020. Kyiv; Bila Tserkva: Avtorytet, 73–75. https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-73-75 [in Ukrainian].

7. Lokshyna, O. (2025) *Kontseptualni oriientyry yevropeiskoi intehratsii v aspekti osvity i navchannia* [Conceptual guidelines of European integration in education and training]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, 4, 13–24. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-13-2 [in Ukrainian].

8. Lokshyna, O. (2015) *Porivnialna pedahohika v Ukraini u vymiri rozvytku svitovoi komparatyvistyky* [Comparative pedagogy in Ukraine in the dimension of world comparative studies development]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, 1, 36–46. [in Ukrainian].

9. Lokshyna, O. (2010) *Porivnialna pedahohika: zdobutky dvokhsotlithnoho rozvytku ta suchasni problemy* [Comparative pedagogy: achievements of two hundred years of development and modern problems]. Porivnialno-pedahohichni studii – Comparative pedagogical studies, 3–4, 6–15. [in Ukrainian].

10. Menzon, M. (2015) *Porivnialna pedahohika: intelektualne pole u mikrosviti* [Comparative pedagogy: intellectual field in the microworld]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, 4, 30–50. [in Ukrainian].

11. Sadova, N. O. (2017) *Metodolohichni pidkhody do porivnialno-pedahohichnykh doslidzhen v amerykanskii pedahohichnii dumtsi* [Methodological approaches to comparative pedagogical research in American pedagogical thought]. Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and education, 41, 97–107. [in Ukrainian].

12. Sysoieva, S. (2014) *Porivnialna pedahohika v konteksti rozvytku osvitolohii* [Comparative pedagogy in the context of development of educology]. Osvitolohiia – Educology, 3, 17–23. https://doi.org/10.28925/2226-3012.2014.3.1723 [in Ukrainian].

13. Sokolova, I. (2014) *Naukovi pidkhody do provedennia komparatyvnykh doslidzhen v osviti* [Scientific approaches to conducting comparative research in education]. Osvitolohiia – Educology, 3, 23–29. https://doi.org/10.28925/2226-3012.2014.3.2329 [in Ukrainian].

14. Wolhuter, C. (2015) *Porivnialna pedahohika ta mizhnarodna osvita: mynule, sohodennia, maibutnii rozvytok i znachennia tsiiei haluzi nauky* [Comparative pedagogy and international education: past, present, future development and significance of this field]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, 4, 82–95. [in Ukrainian].

15. Tsiura, S. B. (2015) *Metodolohiia porivnialnykh pedahohichnykh doslidzhen: pryntsypy, osoblyvosti* [Methodology of comparative pedagogical research: principles and features]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, 4, 65–72. [in Ukrainian].

16. Chekh, A. (2012) *Rozvytok teoretyko-metodolohichnykh zasad porivnialnoi pedahohiky u druhii polovyni XX – na pochatku XXI st.* [Development of theoretical and methodological foundations of comparative pedagogy in the second half of the XX – early XXI century]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools, 27(80), 78–82. [in Ukrainian].

17. Shchuka, H. P. (2012) *Metodolohichni osnovy porivnialno-pedahohichnykh doslidzhen* [Methodological foundations of comparative pedagogical research]. Naukovyi visnyk Donbasu – Scientific Bulletin of Donbas, 2(18). [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 28.03.2026 р.
Прийнято редакцією 28.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

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

УДК 378.016: 811.161.2'342]: 162.3
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-46-51

МОВНОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК МАРКЕР ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Караман Станіслав Олександрович
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
e-mail: s.karaman@kubg.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-3186-375x

Караман Ольга Володимирівна
кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
e-mail: o.karaman@kubg.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-5652-4395

Караман Ростислав Станіславович
науковий співробітник відділу географічної та економічної освіти
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: rr.s.k.0277@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-6865-4716

У статті зроблено спробу окреслити траєкторію еволюціонування змістового наповнення та структурних складників термінного поняття «мовнокомунікативна компетентність майбутніх фахівців економічних спеціальностей», уведення якого в педагогічний дискурс й освітню практику закладів вищої освіти донедавна залишалося дискусійним. Зазначено, що означене поняття в науковому обігу упродовж тривалого періоду функціювало в узагальненому формулюванні – «мовнокомунікативна компетентність майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей». Поняття «мовнокомунікативна компетентність» уведено в активний науковий обіг лінгводидактики лише після тлумачення його змісту в документах нормативного статусу (професійних стандартах за галузями). Обґрунтовано методичну доцільність розроблення дидактичного супроводу до нормативного мовознавчого курсу для майбутніх фахівців економічних спеціальностей на міждисциплінарних засадах.

Ключові слова: *змістові та структурні характеристики базового поняття «мовнокомунікативна компетентність», мовнокомунікативна компетентність майбутніх фахівців економічних спеціальностей, проєктування змісту мовознавчого курсу, переорієнтування освітніх стратегій, комунікативні завдання, висока особистісна адаптивність фахівця економічної спеціальності, термінологічний та особистісний складники мовнокомунікативної компетентності, міждисциплінарний підхід.*

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство функціює в умовах глобалізації, інтернаціоналізації економіки, трудової міграції й непрогнозованих викликів політичного та соціально-економічного характеру, що об'єктивно спонукає представників багатогалузевих спільнот народного господарства країни до стратегії переорієнтування з накопичення матеріальних ресурсів на раціональний розвиток особистісного потенціалу в контексті знань, інтелектуальних здібностей, практичних професійних навичок, командної діяльності у сфері міжособистісної взаємодії на рівні співробітників-виконавців та управлінців у відповідних структурах. Тенденції та зміни в сучасній ринковій економіці винятково актуалізують багатоаспектну проблему змісту вищої економічної освіти, оскільки від рівня професійної компетентності майбутніх фахівців економічної галузі залежить результативність фінансово-господарської діяльності держави. В умовах мінливого сьогодення й нестабільності фахівці економічної галузі покликані якісно й мобільно працювати в різних сегментах економіки своєї держави, гнучко взаємодіяти з представниками міжнародних компаній, підприємств, дотримуючись етикетних стандартів міжнародного рівня, оперуючи стійкими базовими знаннями, критичним мисленням, професійно зумовленими вміннями й навичками прогностичного характеру, мовнокомунікативною компетентністю як маркером високої особистісної адаптивності працівника.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема навчання української мови (за професійним спрямуванням) студентів нефілологічних спеціальностей у закладах вищої освіти впродовж останнього тридцятиріччя постійно привертала увагу сучасних українських лінводидактів (А. Богуш, Л. Барановська, Н. Безгодова, З. Бакум, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, О. Караман, Л. Лучкіна, О. Любашенко, В. Момот, Т. Рукас, Н. Тільняк, Н. Тоцька та ін.), які в різні періоди обґрунтовували шляхи оптимізації мовної підготовки студентів-нефілологів у закладах вищої освіти. Аспектам формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей присвячено дисертаційні праці (Г. Бондаренко, Н. Кострицi, В. Михайлюк, Л. Романової та ін.).

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

Г. Бондаренко в дослідженні «Методика навчання студентів економічних спеціальностей української наукової термінології в умовах Східного регіону України» основну увагу приділила проблемі формування мовленнєвої компетентності студентів на основі фахової термінології в умовах специфічного мовленнєвого середовища Східного регіону [1]. Л. Романова у кваліфікаційній праці «Формування професійного функціонального мовлення учнів ліцею при вивченні економічних дисциплін» розробила ефективну методику формування готовності ліцеїстів до подальшого професійно зорієнтованого навчання в закладах вищої освіти на інтегративній основі [2]. Модульну систему навчання професійно зумовленого мовлення студентів аграрного закладу вищої освіти, у якому студенти опановують також і економічні спеціальності на засадах комплексного підходу до формування культури ділового мовлення, діалогічного мовлення з використанням ситуативно-тематичного мінімуму, розроблено в дисертаційній роботі В. Михайлюк [3]. У теоретико- експериментальному дослідженні Н. Костриці «Формування українського професійного мовлення у студентів економічної освіти України» обрано комунікативний підхід до проєктування процесу професійної мовленнєвої підготовки студентів через удосконалення мовленнєвої діяльності, основним структурним компонентом якої є мовленнєва ситуація, а кінцевим результатом – дискурс, яким передбачено особливості професійної діяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей та функціонування мовленнєвого матеріалу в природних умовах [4].

Визначальною ознакою сучасного етапу розвитку української лінгводидактики є прагнення дослідників розв'язувати актуальні завдання мовної підготовки фахівців економічних спеціальностей з урахуванням напрацьованих здобутків, а також запитів і потреб європейського й світового освітнього простору. Студіювання, аналіз і синтез спеціальних досліджень дає змогу констатувати, що в лінгводидактиці вищої школи простежуються тенденції до інноваційних змін у контексті нових вимог формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Мета статті – проаналізувати семантичне наповнення поняття «мовнокомунікативна компетентність майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей» з урахуванням нових соціокультурних умов й обґрунтувати методичну доцільність розроблення дидактичного супроводу до нормативного мовознавчого курсу для майбутніх фахівців економічних спеціальностей на міждисциплінарних засадах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Напрацювання науковців різних поколінь упродовж трьох десятиліть функціювання незалежної України значною мірою сприяли збагаченню теоретичних аспектів проблеми формування професійного українського мовлення, проте запропоновані раціональні ідеї й апробовані методики в закладах вищої освіти, де студенти опановують економічні спеціальності, й донині не повною мірою зреалізовано, оскільки в підручниках та посібниках нормативного курсу за відповідними галузями знань теоретичний матеріал, а також розроблена система вправ і завдань, поданих у навчально-методичному супроводі, розраховані на студентів закладів вищої освіти нефілологічних спеціальностей без конкретної зорієнтованості на майбутніх фахівців відповідної галузі, економічної зокрема. Аналіз навчально-методичної та спеціальної наукової літератури дає підстави для висновку, що в теоретико-прикладних аспектах сучасних лінгводидактичних праць переважає в одних правописний або текстознавчий аспект, в інших – завдання, не пов'язані зі специфікою фаху [5; 6; 7]. Окрім того, не передбачено завдань для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача економічної спеціальності, бракує також достатньої кількості вправ і завдань для формування в майбутніх фахівців економічних спеціальностей мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок, важливих для їхньої майбутньої професійної діяльності. Відтак наявні теоретичні напрацювання не повною мірою забезпечують багатоаспектний підхід до формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей у контексті нових запитів і потреб мінливого сьогодення, а отже, зумовлюють переорієнтування освітніх стратегій як у змісті, так і в технологічних процесах професійно зумовленої мовнокомунікативної підготовки здобувачів вищої економічної освіти.

Мовний імідж сучасного фахівця економічної спеціальності набуває особливого значення на ринку праці, оскільки виразно віддзеркалює його індивідуальний комунікативний досвід, ерудицію, емоційний інтелект, інтелектуальні здібності, професійну компетентність, а отже, і конкурентоздатність. Утвердження компетентнісної парадигми в українській освіті, мінливий соціум, необхідність приведення у відповідність до потреб сьогодення змісту економічної освіти, а також професійних стандартів у сфері вищої освіти спонукають різногалузеву наукову спільноту до критичного осмислення тенденцій у сучасній економічній галузі, урахування ролі людського ресурсу, маркерів конкурентоздатності економістів у розв'язанні професійних завдань. Відтак виняткової ваги в окресленому контексті набуває проблема оновлення формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічної галузі в умовах закладу вищої освіти як одного з пріоритетних складників професійного мовного іміджу.

Спостережено, що в останнє тридцятиріччя дослідники оперували поняттями: «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність», «професійно мовленнєва

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

компетентність», «професійно комунікативна компетентність». Поняття «мовнокомунікативна компетентність» введено в активний науковий обіг лінгводидактики лише після тлумачення його змісту в Законі України «Про вищу освіту» як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Акцентовано, що домінування компетентнісної парадигми в сучасній освіті зумовлює осмислення семантичного наповнення базового поняття «мовнокомунікативна компетентність» з урахуванням нових соціально-економічних умов, запитів і потреб [8].

Зміст поняття «мовнокомунікативна компетентність» розглянуто в статті як маркер професійної мобільності майбутнього фахівця економічної галузі, який виразно віддзеркалює його індивідуальний мовний досвід, емоційний інтелект, інтелектуальні здібності, професійну компетентність та ерудицію, і як багатовекторний особистісний феномен, що охоплює ґрунтовні мовні знання, вільне оперування терміносистемою з фаху державною мовою й міжнародними стандартами термінології, випрацьовану дискурсивну компетентність; як спектр особистісних якостей (розвинений емоційний інтелект, стійка мотивація до саморозвитку й професійної самореалізації, здатність до рефлексії). У процесі проєктування означеного визначення керувалися тим, що «теоретичні узагальнення здобутків педагогічної, психологічної та лінгводидактичної наукових галузей у ретроспективі засвідчують, що формування і розвиток нової освітньої парадигми пов'язані з пошуком нових підходів, які забезпечують певний перерозподіл предметів наукових досліджень. Такі науки, як лінгвістика, філософія, педагогіка, психологія, соціологія, лінгводидактика гармонізують предмет наукового дослідження, взаємодіючи в багатовимірному полі антропології, що дає змогу використовувати поняття, термінологію різних наукових дисциплін через дотичні сегменти, які пов'язані з галуззю антропології, та проєктувати освітню діяльність у процесі побудови лінгводидактичних стратегій» [9, с. 1718].

Опрацювання, аналіз і синтез спеціальної літератури в аспекті досліджуваної проблеми дають змогу констатувати, що у змісті та структурі дефініції «мовнокомунікативна компетентність майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей» науковці виокремлюють такі складники, як: лінгвістичний, прагматичний, соціокультурний. Окремі дослідники пропонують модульну систему навчання професійно зумовленого мовлення майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей на засадах комплексного підходу до формування культури ділового мовлення, діалогічного мовлення з використанням ситуативно-тематичного мінімуму для конкретної галузі, зокрема: для майбутніх фахівців економічної, технічної, морської, правової, медичної та інших галузей. Проте в теоретико-прикладних аспектах сучасних лінгводидактичних праць (Г. Бондаренко [1], Н. Іваненко [6], В. Коваль [7], Н. Кострица [4], В. Михайлюк [3], Л. Романова [2] та ін.), а також у змісті чинних підручників і посібників, зокрема: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Офіційно-діловий та науковий стилі української мови», «Мова та етика ділового спілкування», «Сучасні ділові папери», «Сучасна українська ділова мова», «Культура української фахової мови» та інших, не передбачено належної кількості вправ і завдань комунікативної спрямованості, а також для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача економічної спеціальності. З огляду на це як об'єктивну закономірність і потребу, уважаємо за доцільне до змісту робочих програм нормативної дисципліни (у варіантних назвах мовознавчого курсу «Сучасна українська ділова мова», «Культура української фахової мови», «Українська мова за професійним спрямуванням» та ін.) або ж електронних навчальних курсів для майбутніх фахівців економічних спеціальностей розробити додатковий дидактичний супровід, який містить, по-перше, систему вправ і завдань, спроєктованих на міждисциплінарних засадах, що увиразнить взаємозв'язки між навчальними дисциплінами мовознавчого та економічного циклів, відтак сприятиме системному, багатоаспектному розгляду фактів, явищ, формуванню навичок передусім професійної комунікації, опануванню особливостей фахової мови, осмисленню елементів спеціалізації відповідно до обраного фаху; по-друге, тематику індивідуальних дослідницьких проєктів для обов'язкового захисту в академічній групі, що передбачає інтерактивне їх обговорення та рецензування проєктів заздалегідь визначеними експертами з числа студентів групи (усне та письмове). Змістовий діапазон дослідницьких проєктів охоплює такі обов'язкові складники: 1) тезаурус економічних понять з обраної теми; 2) виокремлення міжнародних стандартів термінології; 3) особливості офіційно-ділового стилю; 4) правила ведення ділового етикету; 5) методичні рекомендації для дотримання корпоративної етики та толерантності в професійній комунікації.

Спостереження за освітнім процесом в умовах змішаного навчання, аналіз результатів проміжних атестацій за другим (бакалаврським) рівнем вищої освіти об'єктивно зумовлюють оптимізацію методичного інструментарію з урахуванням змін у терміносистемах, тенденцій та потреб відповідної галузі. Відтак для підвищення показників рівня сформованості мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей, окрім лінгвістичного, прагматичного, соціокультурного, виокремлено ще

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

термінологічний складник. Саме тому в посібнику «Українська мова за професійним спрямуванням» для студентів закладів вищої освіти за редакцією С. Карамана [10] запропоновано розділ «Термінологія як система», у якому вміщено підрозділи: «Терміни та його ознаки», «Загальнонаукова, міжгалузева і вузькоспеціальна термінологія», «Професійна термінологія», «Способи творення термінів», «Нормування, кодифікація і стандартизація термінів. Українські електронні термінологічні словники». Зміст кожного з підрозділів зорієнтовує студентів на розуміння того, що термін тієї чи тієї галузі має тільки одне значення, тому кожне значення фіксують державні стандарти, спеціальні словники, довідники. Опрацьовуючи теоретичний матеріал з термінознавства, студенти усвідомлюють, що основу кожної термінологічної системи становлять власне національні слова, що увійшли в науковий обіг шляхом її демінування і відіграють надважливу роль тільки в системі української мови як державної, добуваючи з її ресурсів потенційні значення, які диктує відповідний контекст й історична традиція.

Додаткові семантичні відтінки на рівні функціонування термінів – явище закономірне й зумовлене підтекстом та специфікою тієї мови, якою написаний текст. Саме в термінології закодовано історію і культуру народу. Запозичення розглядають у термінології як об'єктивний і неминучий чинник її еволюціонування, в умовах динамічних глобалізаційних та інтеграційних процесів зосібна. Щоправда, вони доцільні тільки тоді, коли відповідають життєвим потребам і засвоюються, не порушуючи національної специфіки терміносистеми. Співвідношення між національними та інтернаціональними елементами в термінологічних системах встановлюються в доцільних пропорціях лише за умови, якщо означена проблема розв'язується з урахуванням національної домінанти в лексиці, у побудові стандартних висловів, у синтаксичній структурі, через відмову від штучного словотворення [10, с. 191–204]. Зазначимо, що пріоритетну роль у розділі посібника відведено прикладному аспекту, зокрема системі вправ і завдань фахового спрямування, зорієнтованих на вироблення вмінь логічно продукувати писемні й усні тексти з урахуванням мети комунікації; використанню цифрових інструментів для активізації й підтримки індивідуальної творчої роботи студентів: трансформування пропонованих текстів професійного спрямування в мультимедійні продукти (відеопрезентації, аудіокоментарі, візуалізовані пояснення), організації інтерактивних завдань на онлайн-платформах і в дидактичних іграх, а також стимулюванню майбутніх фахівців до самостійного розроблення проєктів за обраною темою на засадах міждисциплінарного підходу. До прикладу, студентам пропоновано на кожному занятті аналізувати тексти з фаху щодо функціонування в них відповідних термінів. Завданнями передбачено визначати в текстах фахового спрямування, яким термінам (іншомовним чи українським) віддано перевагу і чому? Значний мотиваційно-розвивальний потенціал містять завдання, де здобувачам вищої освіти пропоновано складати тексти, в яких треба описати свою майбутню спеціальність, а також виписати з підручників різних фахових дисциплін економічних спеціальностей тексти, у яких допущено неточності щодо правильного оперуванням термінами, виписати терміни іншомовного походження та з'ясувати їхнє значення за допомогою словника економічних термінів (менеджмент, банківська справа тощо) – глосарій української Вікіпедії, глосарію термінів фондового ринку на сайті Словопедія, а також Українсько-англійського глосарію термінів Європейського Союзу на сайті europa.dovidka.com. У процесі опанування курсу студенти укладають обговорений проєкт тлумачного словника найбільш уживаних термінів з економічної професійної лексики, відчувають особисту значущість, відповідальність і причетність до інтелектуальної діяльності в унормуванні термінів з фаху.

Висновки. Отже, ретроспективний аналіз семантичного наповнення поняття «мовнокомунікативна компетентність майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей» дав змогу простежити процеси інтенсивного оновлення в галузевих терміносистемах, прагнення науковців до певної стандартизації в умовах інтенсивного реформування системи вищої освіти. У новому соціально-економічному й соціально-культурному вимірах мовнокомунікативна компетентність майбутніх фахівців економічних спеціальностей набирає особливої ваги, оскільки віддзеркалює рівень сформованості практичних навичок професійної комунікації, культури фахового мовлення, мислення, поведінкових моделей мовної міжособистісної взаємодії у професійному середовищі. Розроблення дидактичного супроводу до нормативного мовознавчого курсу для майбутніх фахівців економічних спеціальностей на міждисциплінарних засадах розглядаємо як дієвий системотвірний чинник формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей, зорієнтований на різноманітність, гармонійний розвиток особистості й оптимальну інтеграцію змістових та освітніх підсистем і процесів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні сучасного практико- орієнтованого дидактичного супроводу до мовознавчого курсу на міждисциплінарних засадах, що має потужний мотиваційний ресурс для саморозвитку, професійної самореалізації й рефлексії майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

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

Список використаної літератури

1. Бондаренко Г. П. Методика навчання студентів економічних спеціальностей української наукової термінології в умовах східного регіону України : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Луганськ, 2008. 260 с.
2. Романова Л. Я. Формування професійного функціонального мовлення учнів ліцею при вивченні економічних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 222 с.
3. Михайлюк В. О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей «Облік і аудит» та «Менеджмент організацій») : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1999. 221 с.
4. Кострица Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 234 с.
5. Ганніченко Т. Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2009. 260 с.
6. Іваненко Н. Комунікативна компетентність як складова професійної культури. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 1. С. 102–110.
7. Коваль В. Формування мовленнєвої компетентності у майбутніх економістів. *Професійна освіта*. 2020. № 4. С. 58–64.
8. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu (дата звернення: 18.03.2026).
9. Караман С., Караман О., Караман Р. Лінгводидактичні стратегії формування математичної компетентності суб'єктів освітнього процесу під час опрацювання особливостей творення й вимови приголосних звуків української мови. *Вісник науки та освіти*. 2025. Вип. 10 (40). С. 1715–1730. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40) (дата звернення: 07.04.2026).
10. Українська мова за професійним спрямуванням : навч. посіб. / С. О. Караман, О. А. Копусь, В. І. Тихоша та ін.; за ред С. О. Карамана, О. А. Копусь. Київ : Літера ЛТД, 2013. 544 с.

LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A MARKER OF THE PROFESSIONAL MOBILITY OF A FUTURE SPECIALIST IN THE ECONOMIC FIELD

Karaman Stanislav
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Ukrainian language
The Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Karaman Olha
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Ukrainian language
The Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Karaman Rostyslav
Research fellow of the Department of Geography and Economics Institute of Pedagogy of the National
Academy of Sciences of Ukraine

Introduction. *The article attempts to outline the trajectory of the evolution of the content and structural components of the terminological concept «language and communicative competence of future specialists in economic fields,» the introduction of which into pedagogical discourse and the educational practice of higher education institutions had until recently remained a matter of debate. It is noted that, for a long period, this concept functioned in scholarly discourse in a generalized formulation as the «language and communicative competence of future specialists in non-philological disciplines.» It has been observed that over the past thirty years, researchers have operated with such concepts as «language competence,» «speech competence,» «communicative competence,» «professional speech competence,» and «professional communicative competence.»*

Results. *The concept of «language and communicative competence» entered active scholarly circulation in linguodidactics only after its content had been interpreted in normative documents (professional standards by sector) as well as at the legislative level. In the Law of Ukraine «On Higher Education,» the concept of «language and communicative competence» is interpreted as a dynamic combination of knowledge, skills, and practical abilities, ways of thinking, professional, worldview, and civic qualities, as well as moral and ethical values, which determines an individual's capacity to successfully carry out professional and further educational activities and constitutes a learning outcome at a particular level of higher education.*

It is emphasized that the dominance of the competency-based paradigm in modern education necessitates a reconsideration of the semantic content of the core concept of «language and communicative competence» in light of new socio-economic conditions, demands, and needs, since researchers have traditionally distinguished only linguistic, pragmatic, and sociocultural components within its content and structure. To date, such components as terminological and personal dimensions have been absent from the substantive characterization of this core concept

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

for specialists in non-philological fields.

***Conclusion**. Therefore, this study considers «language and communicative competence» both as a marker of the professional mobility of a future specialist in the economic field-one that clearly reflects their individual language experience, emotional intelligence, intellectual abilities, professional competence, and erudition—and as a multidimensional personal phenomenon encompassing profound linguistic knowledge, fluent command of professional terminology in the state language and in accordance with international terminology standards, well-developed discursive competence, as well as a spectrum of personal qualities (developed emotional intelligence, a strong motivation for self-development and professional self-realization, and the capacity for reflection).*

***Keywords:** content and structural characteristics of the core concept of «language and communicative competence»; language and communicative competence of future specialists in economic disciplines; design of a linguodidactic strategy for the content of a language course; reorientation of educational strategies; communicative tasks; high personal adaptability of a specialist in the economic field; terminological and personal components of language and communicative competence, interdisciplinary approach.*

References

1. Bondarenko, H.P. (2008). Metodyka navchannia studentiv ekonomichnykh spetsialnostei ukrainskoi naukovoi terminolohii v umovakh skhidnoho rehionu Ukrainy [Methods of teaching Ukrainian scientific terminology to students of economic specialties in the eastern region of Ukraine]. Candidate's thesis. Luhansk [in Ukrainian].

2. Romanova, L.Ya. (2000). Formuvannia profesiinoho funktsionalnoho movlennia uchniv litseiu pry vyvchenni ekonomichnykh dystsyplin [Formation of professional functional speech of lyceum students in the study of economic disciplines]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

3. Mykhailiuk, V.O. (1999). Formuvannia kultury dilovoho movlennia u studentiv ahrarnoho vuzu (na materiali spetsialnostei «Oblik i audyt» ta «Menedzhment orhanizatsii») [Formation of business speech culture in students of an agrarian university (based on the specialties «Accounting and Audit» and «Management of Organizations»)]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

4. Kostrytsia, N.M. (2002). Formuvannia ukrainskoho profesiinoho movlennia u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv ekonomichnoi osvity Ukrainy [Formation of Ukrainian professional speech in students of higher educational institutions of economic education in Ukraine]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

5. Hannichenko, T.A. (2009). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh ekonomistiv zasobamy dydaktychnoi hry u protsesi movnoi osvity [Formation of communicative competence of future economists by means of didactic games in the process of language education]. Candidate's thesis. Kherson [in Ukrainian].

6. Ivanenko, N. (2022). Komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi kultury [Communicative competence as a component of professional culture]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 102–110 [in Ukrainian].

7. Koval, V. (2020). Formuvannia movlennievoi kompetentnosti u maibutnikh ekonomistiv [Formation of speech competence in future economists]. Profesiina osvita – Professional Education, 4, 58–64 [in Ukrainian].

8. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2014, July 1). № 1556-VII. vnz.org.ua. Retrieved from http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu [in Ukrainian].

9. Karaman, S., Karaman, O., & Karaman, R. (2025). Linhvodydaktychni stratehii formuvannia matematychnoi kompetentnosti subiektiv osvitnoho protsesu pid chas opratsiuvannia osoblyvostei tvorennia y vymohy pryholosnykh zvukiv ukrainskoi movy [Linguodidactic strategies for forming mathematical competence of educational process participants during the study of consonant formation and pronunciation in the Ukrainian language]. Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education, 10 (40), 1715–1730. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40) [in Ukrainian].

10. Karaman, S.O., Kopus, O.A., Tykosha, V.I. et al.; Karaman, S.O., & Kopus, O.A. (Eds.). (2013). Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam [Ukrainian language for professional purposes]. Kyiv: Litera LTD [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 10.04.2026 р.
Прийнято редакцією 10.05.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

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

УДК 37.013.3
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-52-60

ОЦІНКА НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ТРАКТУВАННЯ СУТНОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ ТА ЇХ ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Саух Юрій Петрович
кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних та фундаментальних дисциплін
Київський інститут бізнесу та технологій
e-mail: saukh2011@ukr.net
ORCID ID: 0009-0006-6684-8022

Саух Ірина Василівна
доктор економічних наук, професор
Житомирський державний університет імені Івана Франка
e-mail: irina_saukh@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-3812-6579

Статтю присвячено одній з актуальних проблем сьогодення − розгляду трансформаційних процесів в освіті, систематизації наукових підходів до трактування їх сутності та окреслення змістовних характеристик. Здійснено аргументований аналіз наукових підходів вітчизняних та закордонних учених щодо означеної проблеми. Відзначено, що наразі, попри достатню кількість досліджень українських учених-педагогів щодо трансформації освітньої сфери, ясності тут не вистачає. Більше того, складається ситуація, за якої чим глобальніше розкривається ця наукова проблема, тим більше виникає питань щодо її реального змісту. Для порівняння здійснено також аналіз теоретико-методичних підходів до розгляду сучасних трансформаційних процесів в освіті в наукових працях зарубіжних учених за останні п'ять років. Визначено характерні ознаки початку XXI ст., які надали нового імпульсу активізації процесу наукових пошуків у контексті проблеми трансформаційних процесів в освіті. Відзначено доволі високий рівень багатогранності та складності змістовних / сутнісних елементів освітньої сфери щодо з'ясування сутності трансформаційних процесів, що обумовлює доцільність їх розгляду в контексті ретроспективного аналізу. Представлено систематизацію наукових підходів до трактування сутності трансформаційних процесів в освіті та формулювання їх змістовних характеристик. Тригером цієї статті є актуалізація архіпроблеми трансформаційних процесів освітньої сфери та обґрунтування науково-теоретичних підходів до розуміння її термінологічного поля, точність у визначенні якого є визначальним критерієм об'єктивної оцінки ефективності результату.

Ключові слова: *трансформаційний процес, змістовні характеристики сутності трансформаційних процесів в освіті, систематизація наукових підходів до трактування трансформаційних процесів, наукові підходи: системно-комплексний, інноваційно-технологічний, культурно-ціннісний, інституційний.*

Постановка проблеми. Останні вкрай непрості для України роки обумовили подальшу затребуваність наукових розвідок актуальної проблеми трансформаційних процесів вітчизняної освіти. Одразу констатуємо, що ця проблематика є досить популярною, що підтверджується значною кількістю публікацій у вітчизняних та закордонних виданнях. Здебільшого з'ясування проблемного поля трансформаційних процесів є обґрунтованим і виправданим з огляду на пошук шляхів підвищення ефективності, удосконалення організаційної, управлінської та навчальної діяльності. Водночас, попри академічну зваженість та обґрунтованість наукового аналізу теми трансформаційних процесів у різноманітних дослідженнях останніх років, так і не сформовано цілісної картини / концепції, практично немає аргументованих відповідей на головні питання, з яких розпочинався науковий дискурс ще на рубежі XX–XXI ст. – щодо природи трансформаційних процесів, їх динаміки та структури, взаємозв'язків та взаємозалежностей, оцінки ефективності, особливо в тих випадках, коли немає можливості на підставі минулого досвіду спрогнозувати, що ж насправді може бути затребуваним у найближчому майбутньому. Отож наразі склалася ситуація, за якої чим більше та глибше аналізується ця наукова проблема, тим більше виникає питань щодо розкриття її реального змісту. Саме тому будь-які дослідження цієї надважливої проблеми потребують комплексності та системності, оскільки тільки такий підхід може забезпечити відповідність вимогам часу та ефективність освітньої сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням трансформації вітчизняної освіти присвячено багато робіт українських дослідників та заходів, що відбуваються сьогодні в Україні. Зокрема, ці питання висвітлюються в наукових роботах вітчизняних науковців: А. Василюк (інноваційний аспект трансформації, зв'язок з освітніми реформами) [6], О. Глушко (трансформаційні процеси в освітній сфері України та їх відповідність загальним європейським тенденціям реформування в освіті, стан розроблення понятійно-категоріального апарату з проблеми трансформацій в освіті, аналіз базових термінів) [7], Л. Калініної (аналіз змін в управлінні освітою та його реформування на інноваційних засадах) [12], І. Коляди (особливості трансформації освіти в епоху глобалізації) [13], В. Кременя (теоретико-методологічне обґрунтування розвитку освіти України під впливом глобалізаційних процесів) [20; 42], О. Локшиної (трансформації в освітніх системах країн зарубіжжя) [39], В. Нікітенко (концептуалізація моделі креативної освіти як

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

ключового чинника інноваційного розвитку суспільства) [17], О. Онаць (визначення основних векторів діяльності керівника-лідера закладу ЗСО в державно-громадському управлінні) [19], Н. Побірченко (трансформації психологічних процесів у контексті освітології) [23], Л. Попович (досліджено специфічні особливості управління трансформаційними процесами в закладах загальної середньої освіти в умовах війни в Україні) [25], П. Сауха (особливості розвитку освіти в епоху глобалізації) [29; 30], І. Саух (формування креативної складової управлінської діяльності керівника закладу ЗСО) [49], А. Сербенівської (обґрунтування концептуальних засад формування системи управління змінами в ЗВО України, ціннісний аспект управління змінами) [31], С. Сисоєвої (аналіз змін у сфері освіти та розробка нових стратегій її розвитку) [33], М. Тименко (аналіз термінологічного поля з проблеми трансформаційних процесів в освіті) [35], О. Топузова (аналіз стратегічних пріоритетів єдиного дослідницького простору) [37], С. Трубачевої (аналіз напрямів розвитку цифрових технологій, тенденції організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час воєнного стану, пріоритетні напрями трансформації в освіті) [40], Б. Чижевського (особливості управління трансформаційними процесами в закладах загальної середньої освіти) [43], О. Шпарик (порівняльний аналіз понять «освітній розвиток» та «реформування освіти») [45] та ін.

Теоретико-методичні підходи до розгляду сучасних трансформаційних процесів в освіті обґрунтовано в наукових працях закордонних учених, аналіз яких здійснено в табл. 1 (авторська розробка).

Таблиця 1

Аналіз трансформаційних процесів освітньої системи в наукових працях зарубіжних учених 2021–2025 рр.

1	Alshammari H. M. (2025). Creative Leadership and Institutional Excellence in the Digital Transformation Era: A Systematic Review	Досліджено: 1) стратегії цифрової трансформації, їх подальший вплив на інституційну ефективність та сприяння культурі інновацій; 2) теоретичне розуміння взаємозв'язку між творчим лідерством та цифровою трансформацією; 3) практичні рекомендації для закладів вищої освіти, які прагнуть оптимізувати стратегії лідерства в цифрову епоху
2	Halimah H., Syafruddin S., & Earlyanti N. I. (2024). The Role of Innovative Leadership in Driving Educational Management Transformation	Проведено аналіз: 1) трансформації освітнього менеджменту на засадах створення культури інновацій, розробки адаптивних стратегій управління, прийняття зважених ризиків, мотивації та розумного управління змінами; 2) майбутнього освіти, яке є більш динамічним, інклюзивним і актуальним; 3) реалізації умови забезпечення розвитку освіти відповідно до вимог часу та позитивного впливу на суспільство
3	Lamm et al. (2021) Leadership development programming in higher education: an exploration of perceptions of transformational leadership across gender and role types	Розглянуто програми розвитку освітніх лідерів: інтеграція трансформаційних компетенцій, гендерної чутливості та стратегічного управління
4	Townsend T. (2024). **Transforming Educational Leadership: A Historical Context**	Здійснено історичний огляд еволюції від адміністративного до трансформаційного керівництва в школах; акцент на системне управління змінами
5	Sliwka A., Klopsch B., Beigel I., Tung L. (2024). Transformational leadership for deeper learning: shaping innovative school practices for enhanced learning	Визначено, що трансформаційне лідерство в школах стимулює «глибоке навчання» → інтеграцію традиційних та конструктивістських підходів. Воно описує, як поєднання педагогічних підходів створює інноваційне, творчо-орієнтоване середовище, що сприяє креативному вирішенню проблем
6	Douglas Yacek, Severin Sales Rödel, Martin Karcher (2021). Transformative Education: Philosophical, Psychological, and Pedagogical Dimensions	Здійснено дослідження трансформативної освіти – зміни в цінностях, мисленні, самосприйнятті та усвідомленості учнів. Поняття «transformative education» розкривається як процес переосмислення особистих рамок (frames of reference) через критичне розмикання ідей, рефлексію

Як засвідчує аналіз, підходи науковців розрізняються спектром досліджень проблем сучасної сфери освіти і методів управління її трансформаційними процесами. Водночас ситуація в освіті України вимагає сьогодні (і тим більше буде вимагати в часи повоєнної відбудови) активізації трансформаційних процесів, яку найперше гальмує відсутність її єдиної методології та загальновизнаної концепції. На жаль, наукові дискусії часто завершуються теоретико-методологічними тематичними висновками і пропозиціями щодо вдосконалення управління інноваційним, комунікаційним та навчальним процесами окремо, без урахування динаміки змін, їх системності та взаємозалежності. Кількість наукових розробок зростає, але системне формування методології управління трансформаційними процесами у високодинамічному освітньому середовищі залишається відсутнім.

Метою статті є систематизація наукових підходів до трактування сутності трансформаційних процесів в освіті та формулювання їх змістовних характеристик. Тригером цієї статті є актуалізація здійснення аналізу трансформаційних процесів освітньої сфери та обґрунтування науково-теоретичних

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

підходів до розуміння її термінологічного поля, точність у визначенні якого є визначальним критерієм об'єктивної оцінки ефективності результату.

Методи дослідження: контент-аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури, аналізу, синтезу й узагальнення, абстрагування та класифікації для систематизації наукових поглядів щодо проблеми формулювання змістовних характеристик наукових підходів до трактування сутності трансформаційних процесів в освіті. Застосування певних методів дослідження відповідає вимогам об'єктивності та незалежної критичної оцінки.

Виклад основного матеріалу. Управління трансформаційними процесами в освіті як зміною її архітектоніки в контексті прогресивних перспектив, безперечно, відбувається відповідно до логіки тих причин та обставин, що зумовлюють саму необхідність трансформації. Контент-аналіз наукових джерел засвідчив, що період до 2000 р. – це своєрідний реформаційно-теоретизаційний етап, коли педагогічні інновації лише формувалися, часто фактично стихійно, але вже створювали певне підґрунтя трансформаційним процесам освітньої сфери України. До 2000 р. визначення самого терміна «трансформаційні процеси в освіті» не було стандартизованим, його описували через певні тематичні напрями: реформування змісту, структури, підходів до навчання. Поняття «трансформаційні процеси» в педагогічній науці в Україні 1990–2000-х рр. найчастіше розглядалося крізь призму інноваційних технологій, модернізації змісту освіти, організаційних реформ (зокрема гуманістичних, дитиноцентричних, демократичних та інших). Прикладом перших наукових розвідок у цьому напрямі є стаття О. Томаченко «Трансформаційні процеси у шкільній історичній освіті України» (2010 р.) [36], у якій автор аналізує зміни нормативно-правового поля змісту історичної освіти наприкінці 1990-х – початку 2000-х рр., однак зміст самого терміна «трансформаційні процеси» не визначається і вживається швидше для підсилення значимості змін. Та ж сама ситуація і з розділом автора М. Мінакова «Трансформація філософської освіти в Україні у 1986–1995 рр.» [16] у колективній монографії (2011 р.), у якому здійснено аналіз стану філософської освіти часів перебудови, модернізації, демократизації, але поза увагою залишаються трансформаційні процеси в структурі освіти й педагогічної думки. Отже, пряме застосування терміна «трансформація / трансформаційні процеси» в згаданих та багатьох інших роботах до 2000 р. функціонує переважно в описі змін структури, змісту або педагогічної періодики, але не в чіткому глосарному чи дефініційному значенні.

На початку XXI ст. розпочався активний процес більш масштабних наукових пошуків у контексті проблеми трансформаційних процесів в освіті. Це було обумовлено особливими характерними ознаками цього періоду: 1) глобалізацією й технологічним прогресом: швидкий розвиток інформаційних технологій, інтернету кардинально змінив способи доступу до інформації та комунікації, що поставило перед традиційною освітою нові виклики; 2) зміною вимог ринку праці: виникла потреба у фахівцях з новими навичками –критичним мисленням, креативністю, емоційним інтелектом та здатністю до навчання протягом усього життя, що вимагало перегляду змісту та методів освіти; 3) усвідомленням важливості сталого розвитку: глобальні виклики, зокрема зміна клімату та соціальна нерівність, зумовили необхідність інтеграції принципів сталого розвитку в освітні програми; 4) критикою традиційної системи: зростало розуміння того, що існуюча, часто доволі консервативна система освіти не завжди встигає за потребами сучасного світу та індивідуальними потребами учасників освітнього процесу. Усе це стимулювало численні дослідження, міжнародні конференції та започатковані реформи, спрямовані на пошук ефективних моделей освітніх трансформацій. З 2003 р. констатуємо активізацію розгляду проблеми трансформаційних процесів в освіті, яка постає предметом дослідження багатьох українських і зарубіжних учених, але з огляду на глибину та універсальність поняття підходи та висновки науковців не завжди є, на жаль, чіткими та однозначними, а підходи до аналізу –різними. На сьогодні в науковій літературі питання трансформаційних процесів соціально-економічної сфери представлені широким спектром досліджень. Однак ця важлива проблема розглядається переважно стосовно економічної системи та національної економіки загалом. Немає комплексних наукових розробок щодо освітньої сфери, окрім того не напрацьовані методичні підходи до вивчення цих процесів безпосередньо в закладах освіти та механізми управління ними. Примітною в контексті досліджуваної проблематики є стаття М. Тименко «Термінологічне поле з проблеми трансформаційних процесів в освіті у працях вітчизняних та зарубіжних науковців» (2017 р.), у якій авторка розглянула погляди вітчизняних і зарубіжних науковців щодо тлумачення термінів, пов'язаних із трансформаціями в освіті. Водночас зазначається, «що під час трансформації обов'язково відбувається зміна напряму розвитку об'єкта. У широкому сенсі цим терміном називають «перетворення, зміна виду, форми, істотних властивостей чого-небудь". Згадане поняття може відображати як свідомі (скажімо, реформи чи революції), так і стихійні зміни в суспільному житті» [35].

Розгляд наукових праць закордонних дослідників 2021–2025 рр. у проблематиці трансформаційних процесів в освіті зумовив актуальність здійснення аналізу наукових підходів до трактування їх сутності й змістовних характеристик (авторська розробка – табл. 2).

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

Таблиця 2

Аналіз наукових підходів до трактування сутності трансформаційних процесів в освіті та їх змістовні характеристики

	Наукові підходи	Сутність підходу	Основні положення підходу	Переваги підходу	Обмеження підходу	Наукові праці закордонних дослідників
1	Інституційний підхід	Структурні зміни в системі управління, нормативному полі, організації навчального процесу, упровадженні автономії освітніх закладів, поглиблення системи державно-громадського управління. Освітня система як складна сукупність формальних інституцій.	Структурні зміни, регуляторна трансформація, управлінські інновації, інституційна культура і стійкість, роль інституцій у формуванні політики є необхідною складовою трансформацій освіти, особливо в умовах реформування управлінських структур, де централі-зації та модернізації державної політики.	Системне осмислення управлінської та організаційної складових освітніх змін. Інструменти діагностики інституційної готовності до реформ. Полегшує розроб-ку ефективної освітньої політики на різних рівнях.	Можливе ігнорування культурних, педагогічних та людських чинників освітнього процесу. Небезпека фокусування більше на «формі», ніж на «змісті» змін.	Favre D. E., Bach D., Wheeler L. B. (2021). Measuring institutional transformation: a multifaceted assessment of a new faculty development program. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning,* Vol. 14(3), 378–398.
2	Культурно-ціннісний підхід	Переосмислення цінностей, смислів та ідеалів освіти, її гуманітаризація, орієнтація на розвиток креативного мислення. Фокусується на глибинних, гуманітарних вимірах змін, які є визначальними для ефективності освітніх трансформацій	Цінності як ядро освітніх змін, освіта як простір смислотворення, гуманітаризація освітнього середовища, освітня культура і ментальні зміни, освіта як засіб культурної ідентифікації та соціальної згуртованості.	Розуміння природи змін в освіті як ціннісних; важливість особистісного, духовного та етичного розвитку. Освітня політика, заснована на довірі та повазі.	Складність формалізації та оцінювання результатів змін, орієнтованих на цінності.	Allouche E. (2023). The Transformation of Educational Values via Cultural Offerings in the Context of Teacher Education. *Sociology*.
3	Інноваційно-технологічний підхід	Фіксує увагу на впровадженні нових освітніх технологій, цифрових платформ, інструментів STEM та адаптації до нових форматів навчання (змішане, дистанційне, мобільне тощо).	Цифровізація освіти, технології як каталізатор інновацій, інновації як зміна парадигми освіти, гнучкість та адаптивність освітніх процесів, інституційна трансформація через технології.	Підвищення якості освіти через інноваційні засоби навчання. Адаптація до глобальних викликів (наприклад, пандемії, воєнного стану).	Ризик технологічного редукціонізму – зведення трансформацій лише до впровадження техніки, без змістовних змін у педагогіці.	Mena-Guacas A. F. та ін. (2025). Educational Transformation Through Emerging Technologies: Critical Review of Scientific Impact on Learning. *Education Sciences.* Vol. 15(3): 368.
4	Системно-комплексний підхід	Трансформація як складний процес цілісного осмислення освітньої реальності, що інтегрує педагогічні, соціальні, культурні, економічні, політичні та технологічні чинники. Розгляд трансформацій-них процесів в освіті як багатовимірних, взаємопов'язаних змін, що охоплюють усі рівні та елементи освітньої системи.	Освіта як складна адаптивна система, інтеграція міждисциплінарних знань і підходів, поєднання кількісного і якісного аналізу, розгортання трансформації як процесу, а не одноразової події. Важливий у часи багатовекторних викликів в освіті.	Забезпечує цілісне бачення трансформацій в освіті. Дає змогу будувати ефективні стратегії реформ з урахуванням контексту і взаємодії факторів. Нівелює фрагментарність мислення.	Складність моделювання та реалізації змін. Вимагає високої кваліфікації управлінців щодо великого обсягу даних та ресурсів для комплексної оцінки процесів	Allouche E. (2024). Digital Transformation of Education, Systems Approach and Applied Research; Garira E. (2024). A Systemic Perspective to Realizing and Improving Quality of Education in Schools. *International Journal of Education Management*.

Трансформаційний процес варто розглядати як рух, зміни, багатовимірний процес, що включає перебудову, реорганізацію, переорієнтацію освітньої системи та її визначальних елементів; водночас трансформацію слід відмежовувати від дотичних, але не рівнозначних / ідентичних категорій реформування, модернізації, модифікація, хоча ці поняття і відбивають певні динамічні зрушення, часткові зміни системи. Звернемо особливу увагу на те, що саме категорія «трансформаційний процес» є, на нашу думку, найбільш точним поняттям, яке відображає сучасну філософію парадигмальних змін в освіті. Більше того, уважаємо, що використання саме даного поняття є найбільш продуктивним підходом для аналізу подальшого напряму

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

розвитку вітчизняної освітньої сфери в ході повоєнної відбудови, яке, безперечно, відображає кардинальні / суттєві зміни парадигми системи освіти, її стратегії та механізм функціонування, а також дає змогу найбільш адекватно проаналізувати основні чинники позитивного повоєнного розвитку освіти. Поняття «трансформація» дійсно відбиває поступові сутнісні зміни функціонування освітньої системи, хоча, у той же час, не передбачає заданість «маршруту», лінійність руху, можливу варіативність залежно від отриманих проміжних результатів.

Трактування термінів «трансформаційні процеси в освіті» та «трансформаційні процеси» доцільно проаналізувати в контексті ретроспективного аналізу їх використання та визначення в дослідженнях українських науковців (табл. 3).

Таблиця 3

Використання термінів «трансформаційні процеси в освіті» та «трансформаційні процеси» у науковій літературі (авторська розробка)

№	Часові межі	Дослідники, автори наукових робіт
термін «трансформаційні процеси в освіті»		
1	Період до 2010 р.	Андрущенко [42], Байдак [1], Батченко [3], Василюк [6], Зязюн [42], Кремень [42], Корсак [14]
2	Період до 2020 р.	Глушко [7], Коляда [13], Сисоєва [33], Тименко [35], П. Саух [29; 30], Шпарик [45]
3	Період після 2020 р.	Алєксєєва [37], Нікітенко [17], Кремень [20], Петришин [21], Побірченко [23], Поліщук [24], Сайферс [28], Сербенівська [31], Леонов [32], Локшина [39], Топузов [37]
термін «трансформаційні процеси»		
1	Період до 2000 р.	Белл [4], Лукінов [15], Предборська [27], Тоффлер [41]
2	Період до 2010 р.	Єрохін [9], Геєць [38], Шайгородський [44]
3	Період до 2020 р.	Барановський [2], Громико [8], Івченко [10], Ніколенко [18], Поченчук [26]
4	Період після 2020 р.	Була [5], Йохна [11], Пивовар [22], Табачук [34]
термін «управління трансформаційними процесами в освіті»		
1	Період після 2020 р.	Калініна [12], Онаць [19], Попович [25], І. Саух [49], Чижевський [43]

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виконане дослідження дає підстави стверджувати про виняткову складність та певну невизначеність щодо дефініційного та сутнісного аналізу трансформаційних процесів в освіті. Констатуємо, що напрями подальшого вивчення окресленої проблеми зумовлюються нагальною потребою формулювання чітких імперативів управління означеними трансформаціями та визначення особливостей їх перебігу в умовах повоєнної відбудови України.

Список використаної літератури

1. Байдак Т. М., Дворцова Е. Б. Трансформаційні процеси в українській вищій школі. *Соціально-економічні трансформації в епоху глобалізації* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції. Полтава. 2005. 1. С. 119–122.

2. Барановський О. Зміст трансформаційних процесів в економічних системах. *Socio-Economic Relations in the Digital Society.* 2019. 1 (28). С. 3–14. DOI: https://doi.org/10.18371/2221-755x1(28)2017114437.

3. Батченко Л. В. Трансформаційні процеси в освіті України. Донецьк : Вид-во ТЕП НАНУ, 1996. 30 с.

4. Белл Д. Прихід індустріального суспільства. *Сучасна зарубіжна соціальна філософія* : хрестоматія. Київ : Либідь, 1996. С. 194–250. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Bell_Daniel/Prykhid_postindustrialnoho_suspilstva_fr.pdf.

5. Була П., Мельниченко О. Сутність трансформації соціально-економічних відносин у національній економіці: теоретико-методологічний аспект. *Socio-Economic Relations in the Digital Society.* 2023. 1(47). С. 2–14. DOI: https://doi.org/10.55643/ser.1.47.2023.481.

6. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність : монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 340 с.

7. Глушко О. Базові терміни з проблеми трансформацій в освіті: погляди вітчизняних вчених. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка.* 2016. 2(4). С. 10–13. URL: https://pedvisnyk.knu.ua/index.php/pedagogy/article/view/44.

8. Громико О. Зміст поняття «трансформація» як базової наукової категорії. *Ефективність державного управління.* 2016. 1/2 (46/47). С. 125–131.

9. Єрохін С. А. Трансформаційний процес та його структуризація. *Актуальні проблеми економіки.* 2005. 2 (44). С. 4–12.

10. Івченко Є. А. Трансформація як поняття та підходи до його розуміння в економічному контексті. *Ефективна економіка.* 2015. 12. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5827.

11. Йохна В., Стадник В., Хрущ В., Романів Р. Трансформаційні процеси в соціально-економічних системах: проблеми та умови безпечного перебігу. *Modeling the development of the economic systems.* 2023. 3. С. 115–125. DOI: https://doi.org/10.31891/mdes/2023-9-16.

12. Калініна Л. М. Сучасна школа в контексті розвитку smart-суспільства. *Прикладні наукові розробки та теоретичні дослідження XXI століття* : зб. наук. праць «ΛΌГОΣ» за матеріалами Міжнародної наук.-практ. конференції. Вінниця, 2019. С. 77–81. URL: http://lib.iitta.gov.ua/716001/1/%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%BD%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf.

13. Коляда І. Г. Особливості трансформації освіти в епоху глобалізації. *Грані.* 2017. 20 (8). С. 37–42. DOI: https://doi.org/10.15421/1717111.

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

14. Корсак К. Підстави і напрями реформування середньої школи України: структура і стандарти. *Освіта і управління.* 1998. 2(4). С. 31–39.

15. Лукінов І. Економічні трансформації (наприкінці ХХ сторіччя). 1997. Київ : Книга, 455 с.

16. Мінаков М. Трансформація філософської освіти в Україні у 1986–1995 рр. *Філософська освіта в Україні: історія і сучасність* : колективна монографія / Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ : Аграр Медіа Груп, 2011. С. 192–228.

17. Нікітенко В., Метеленко Н., Воронкова В., Васильчук Г. Концепція трансформації освітньої парадигми, орієнтованої на потреби та «освіту впродовж всього життя». *Humanities studies: Collection of Scientific Papers.* 2023. 14 (91). С. 93–101. DOI: https://doi.org/10.32782/hst-2023-14-91-11.

18. Ніколенко К. В. Цивілізаційні трансформації сучасності : конспект лекцій / Донецький національний ун-т економіки і торгівлі ім. М. Туган- Барановського. 2019. 104 с.

19. Онаць О. Основні вектори діяльності керівника-лідера в державно-громадському управлінні трансформаційними процесами у закладі освіти в умовах сучасних викликів у підручнику для менеджера освіти. *Проблеми сучасного підручника*. 2025. 34. С. 260–276. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-260-276.

20. Освіта для цифрової трансформації суспільства. Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society : монографія : у 2 т. Т. 1 / за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 526 с.

21. Петришин Л. Й., Почуєва О. О., Лемещук М. А., Звоздецька В. Г. Проблеми та перспективи цифрової трансформації освіти: психолого-педагогічний аспект. *Академічні візії.* 2023. 17. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/193.

22. Пивовар П. В. Трансформація як соціально-економічний феномен. *Економіка та держава.* 2021. 8. С. 91–97. DOI: https://doi.org/10.32702/2306-6806.2021.8.91.

23. Побірченко Н. А. Трансформація психологічних процесів в освітології. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2012. 3–4. С. 118–123. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/19668096.pdf.

24. Поліщук С. В., Бесарабчук Г. В. Трансформація освітнього процесу у закладах освіти в умовах воєнного стану: досвід України та світові практики. *Академічні візії*. 2025. 46. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17377430.

25. Попович Л. Специфіка управління трансформаційними процесами в закладах загальної середньої освіти під час війни в Україні. *Проблеми сучасного підручника.* 2025. 34. С. 309–320. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-309-320.

26. Поченчук Г. М. Закономірності трансформаційних процесів національної економіки. *Економічний аналіз* : зб. наук. праць. 2014. 16 (1). С. 123–129.

27. Предборська І. М. Трансформаційні проблеми українського суспільства. *Грані.* 2000. 5 (13). С. 26–30.

28. Сайферс А. Міжнародний досвід управління сферою освіти в умовах глобальних викликів. *Аспекти публічного управління*. 2022. 10 (2). С. 51–60. DOI: https://doi.org/10.15421/152212.

29. Саух П. Ю. Стратегічне бачення нової моделі вищої освіти: рух до створення університетів світового класу. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. 2(2). С. 1–6. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-7.

30. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.

31. Сербенівська А., Ігнатьєв О. Особливості формування системи управління змінами в закладах вищої освіти України. *Empirio.* 2025. 2 (1). С. 126–135.

32. Соціальні, економічні та освітні трансформації в цифрову епоху. Суми: Сумський державний університет, 2022. 204 с.

33. Сисоєва С. Освітні реформи: освітологічний контекст. *Теорія і практика управління соціальними системами.* Харків: Видавничий центр НТУ «ХПІ», 2013. С. 44–55.

34. Табачук А. Напрямки трансформації економічної системи України в умовах сьогодення. *Економіка та суспільство.* 2021. С. 26.

35. Тименко М. М. Термінологічне поле з проблеми трансформаційних процесів в освіті у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Педагогіка і психологія.* 2017. 3. С. 38–43.

36. Томаченко О. В. Трансформаційні процеси у шкільній історичній освіті України. *Історичний архів*. 2010. 4. С. 112–115. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ians_2010_4_24.

37. Топузов О., Алєксєєва С. Забезпечення якості загальної середньої освіти: сучасні виклики та можливості. *Проблеми сучасного підручника.* 2024. 33. С. 266–272. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-266-272.

38. Трансформаційні процеси та економічне зростання в Україні / за ред. акад. В. М. Гейця. Харків: Вид-во «Форт», 2003. 440 с.

39. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.

40. Трубачева С., Мушка О., Замаскіна П. Трансформаційні процеси в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства. *Український педагогічний журнал.* 2024. 4. С. 103–111.

41. Тоффлер Е. Третя Хвиля / пер. з англ. А. Євса; ред. пер. Шовкун. Київ: Вид. дім «Всесвіт», 2000. 475 с.

42. Філософія освіти в сучасній Україні / В. Кремінь, В. Андрущенко, І. Зязюн та ін.; за ред. В. Креміня. Київ : Либідь, 1997. 321 с.

43. Чижевський Б. Г. Управлінська компетентність в період трасформаційних процесів – запорука успіху. *Актуальні питання забезпечення стійкості системи управління освітою в умовах воєнного стану* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції. Київ, 2024. С. 156–161. URL: https://lib.iitta.gov.ua/740196/.

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

44. Шайгородський Ю. Ж. Поняття «трансформація» як інструмент аналізу соціальних змін. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації.* 2010. 4. С. 51–53.

45. Шпарик О. Поняття «освітній розвиток» та «реформування освіти» у сучасному науковому дискурсі України та Китаю. *Український педагогічний журнал.* 2019. 3. С. 38–49. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-38-49.

46. Alshammari H. M. Creative Leadership and Institutional Excellence in the Digital Transformation Era. *A Systematic Review. Journal of Ecohumanism.* 2025. 4(2). С. 1383–1398. DOI: https://doi.org/10.62754/joe.v4i2.6510.

47. Halimah H., Syafruddin S., Earlyanti N. I. The Role of Innovative Leadership in Driving Educational Management Transformation. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*. 2024. 16(1). С. 207–218. DOI: https://doi.org/10.37680/qalamuna.v16i1.4745.

48. Leadership development programming in higher education: an exploration of perceptions of transformational leadership across gender and role types / Lamm, et al. *Tertiary Education & Management.* 2021. 27(4). С. 297–312. DOI: https://doi.org/10.1007/s11233-021-09076-2.

49. Ogrodzka-Mazur E., Saukh I., Saukh Yu. Transformation Process in the Educational Sphere – Problems of the Formation of Creative Management Competence. *The New Educational Review*, 2025. 81 (3). С. 201–211. DOI: https://doi.org/10.15804/tner.

50. Townsend T. Transforming Educational Leadership: A Historical Context. *Education Sciences.* 2024. 14. С. 890. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14080890.

51. Sliwka A., Klopsch B., Beigel I., Tung L. Transformational leadership for deeper learning: shaping innovative school practices for enhanced learning. *Journal of Educational Administration*. 2024. 62 (1). С. 103–121. DOI: https://doi.org/10.1108/JEA-03-2023-0049.

52. Yacek D., Rödel S., Karcher M. Transformative Education: Philosophical, Psychological, and Pedagogical Dimensions. *Educational Theory.* 2021. 70 (5). 529–537. DOI: https://doi.org/10.1111/edth.12442.

EVALUATION OF SCIENTIFIC APPROACHES TO THE INTERPRETATION OF THE ESSENCE OF TRANSFORMATIONAL PROCESSES IN EDUCATION AND THEIR MEANINGFUL CHARACTERISTICS

Saukh Yurii
PhD (Philosophy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Fundamental Disciplines
Kyiv Institute of Business and Technology
Saukh Iryna
Doctor of Economics Sciences, Professor
Zhytomyr Ivan Franko State University

Introduction. *The article is devoted to one of the current problems of today, namely the consideration of transformational processes in education, the systematization of scientific approaches to the interpretation of their essence and the delineation of their substantive characteristics. The trigger of this article is the actualization of the arch-problem of transformational processes of the educational sphere and the substantiation of scientific and theoretical approaches to understanding its terminological field, the accuracy in the definition of which is the determining criterion for the objective assessment of the effectiveness of the result. Regarding the clarification of the essence of transformational processes, a rather high level of multifacetedness and complexity of meaningful/essential elements of the educational sphere was noted, which determines the expediency of their consideration in the context of retrospective analysis.*

Purpose. *The purpose of the article is to systematize scientific approaches to the interpretation of the essence of transformational processes in education and the formulation of their meaningful characteristics.*

Methods. *Research methods: content analysis of domestic and foreign scientific literature, analysis, synthesis and generalization, abstraction and classification for systematization of scientific views on the problem of formulating meaningful characteristics of scientific approaches to the interpretation of the essence of transformational processes in education. When applying certain research methods, the requirements of objectivity and independent critical assessment were met.*

Results. *In this discourse, a reasoned analysis of the scientific approaches of domestic and foreign scientists regarding the specified problem is carried out. It was noted that currently, despite the fact that there is a fairly large number of studies by Ukrainian scientists-pedagogues on the transformation of the educational sphere, there is not enough clarity here. Moreover, a situation arises in which the more extensive this scientific problem is revealed, the more questions arise regarding its real content.*

Originality. *The article states that the direct application of the term «transformation/transformational processes» in the mentioned and many other works before 2000 is found mainly in the description of changes in the structure, content or pedagogical periodicals, but not in a clear glossary or definition sense. The author analyzed theoretical and methodological approaches to the consideration of modern transformational processes in education in the scientific works of foreign scientists over the past five years. The special characteristic features of the beginning of the 21st century have been identified, which gave a new impetus to the activation of the process of scientific research in the context of the problem of transformational processes in education.*

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

Conclusion. *The conducted research gives grounds for asserting exceptional complexity and a certain uncertainty regarding the definitive and essential analysis of transformational processes in education. We state that the directions of further research of the outlined problem are determined by the urgent need to formulate clear imperatives for managing the specified transformations and to determine the peculiarities of their course in the conditions of the post-war reconstruction of Ukraine.*

Keywords: *transformational process; meaningful characteristics of the essence of transformational processes in education; systematization of scientific approaches to the interpretation of transformational processes; scientific approaches: system-complex; innovative and technological; cultural and valuable; institutional.*

Reference

1. Baidak, T.M., Dvortsova, E.B. (2005). Transformatsiini protsesy v ukrainskii vyshchii shkoli. *Vseukr. nauk.-prakt. konf. «Sotsialno-ekonomichni transformatsii v epokhu hlobalizatsii»*. Poltava, 1, 119-122.
2. Baranovskyi, O. (2019). Zmist transformatsiinykh protsesiv v ekonomichnykh systemakh. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*, 1 (28), 3–14. https://doi.org/10.18371/2221-755x1(28)2017114437
3. Batchenko, L.V. (1996). Transformatsiini protsesy v osviti Ukrainy / L.V. Batchenko. Donetsk: Vyd-vo TEP NANU, 30 s.
4. Bell, D. (1996). Prykhid industrialnoho suspilstva. *Suchasna zarubizhna sotsialna filosofiia: Khrestomatiia*. K.: Lybid, 194 – 250. https://shron1.chtyvo.org.ua/Bell_Daniel/Prykhid_postindustrialnoho_suspilstva_fr.pdf
5. Bula, P., Melnychenko, O. (2023). Sutnist transformatsii sotsialno-ekonomichnykh vidnosyn u natsionalnii ekonomitsi: teoretyko-metodolohichnyi aspekt. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*, 1(47), 2-14. https://doi.org/10.55643/ser.1.47.2023.481
6. Vasyliuk, A.V. (2007). Reformy shkilnoi osvity v Polshchi: istoriia y suchasnist: [monohrafiia]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 340 s.
7. Hlushko, O. (2016). Bazovi terminy z problemy transformatsii v osviti: pohliady vitchyznianykh vchenykh. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia «Pedahohika»*, 2(4), 10–13. https://pedvisnyk.knu.ua/index.php/pedagogy/article/view/44
8. Ierokhin, S.A. (2005). Transformatsiinyi protses ta yoho strukturyzatsiia. *Aktualni problemy ekonomiky*, 2 (44), 4-12.
9. Hromyko, O. (2016). Zmist poniattia «transformatsiia» yak bazovoi naukovoi katehorii. *Efektyvnist derzhavnoho upravlinnia*, 1/2 (46/47), 125-131.
10. Ivchenko Ye.A. (2015). Transformatsiia yak poniattia ta pidkhody do yoho rozuminnia v ekonomichnomu konteksti. *Efektyvna ekonomika*,12.
11. Iokhna, V., Stadnyk, V., Khrushch, V., & Romaniv, R. (2023). Transformatsiini protsesy v sotsialno-ekonomichnykh systemakh: problemy ta umovy bezpechnoho perebihu. *Modeling the development of the economic systems*, (3), 115–125. Https://doi.org/10.31891/mdes/2023-9-16
12. Kalinina, L.M. (2019). Suchasna shkola v konteksti rozvytku smart – suspilstva. *Prykladni naukovi rozrobky ta teoretychni doslidzhennia KhKhI stolittia: zb. nauk. prats «ΛΟΗΟΣ» z materialamy mizhnar. nauk.-prakt. konf.*, Vinnytsia, 77-81. http://lib.iitta.gov.ua/716001/1/%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%BD%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf
13. Koliada, I.H. (2017). Osoblyvosti transformatsii osvity v epokhu hlobalizatsii. *Naukovo- teoretychnyi almanakh «Hrani»*, 20 (8), 37-42. doi: 10.15421/1717111
14. Korsak, K. (1998). Pidstavy i napriamy reformuvannia serednoi shkoly Ukrainy: struktura i standarty. Osvita i upravlinnia, 2(4), 31 – 39.
15. Lukinov, I. (1997). Ekonomichni transformatsii (naprykintsi XX storichchia). Kyiv: Knyha, 455 s.
16. Minakov, M. (2011). Transformatsiia filosofskoi osvity v Ukraini u 1986-1995 rr. *Filosofska osvita v Ukraini: istoriia i suchasnist, Natsionalnyi universytet «Kyievo-Mohylianska akademiia»*, 192-228.
17. Nikitenko, V., Metelenko, N., Voronkova, V., Vasylchuk, H. (2023). Kontseptsiia transformatsii osvitnoi paradyhmy, oriientovanoi na potreby ta «osvitu vprodovzh vsoho zhyttia». *Humanities studies: Collection of Scientific Papers*, 14 (91), 93–101. doi: https://doi.org/10.32782/hst-2023-14-91-11
18. Nikolenko, K.V. (2019). Tsyvilizatsiini transformatsii suchasnosti: konspekt lektsii. *Donets. nats. un-t ekonomiky i torhivli im. M. Tuhan- Baranovskoho*, 104 s.
19. Onats, O. (2025). Osnovni vektory diialnosti kerivnyka-lidera v derzhavno-hromadskomu upravlinni transformatsiinymy protsesamy u zakladi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv u pidruchnyku dlia menedzhera osvity. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (34), 260–276. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-260-276
20. Osvita dlia tsyfrovoi transformatsii suspilstva. (2024). Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / *Education for digital transformation of society : monohrafiia.* U 2 t. T. 1 ; za nauk. red. V. Kremenia, N. Nychkalo, L. Lukianovoi, N. Lazarenko. — Kyiv : TOV «Iurka Liubchenka», 526 s.
21. Petryshyn, L. Y., Pochuieva, O. O., Lemeshchuk, M. A., & Zvozdetska, V. H. (2023). Problemy ta perspektyvy tsyfrovoi transformatsii osvity: psykholoho-pedahohichnyi aspekt. *Akademichni vizii*, (17). vylucheno iz https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/193
22. Pyvovar, P.V. (2021). Transformatsiia yak sotsialno-ekonomichnyi fenomen. *Ekonomika ta derzhava*, 8. 91–97. DOI: 10.32702/2306-6806.2021.8.91
23. Pobirchenko, N.A. (2012). Transformatsiia psykholohichnykh protsesiv v osvitolohii. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka.* K.: Kyivskyi un-t im. B. Hrynchenka, 3–4, 118–123. https://core.ac.uk/download/pdf/19668096.pdf
24. Polishchuk, S.V., Besarabchuk, H.V. (2025). Transformatsiia osvitnoho protsesu u zakladakh osvity v umovakh voiennoho stanu: dosvid Ukrainy ta svitovi praktyky. *Akademichni vizii*, 46. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17377430

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

25. Popovych, L. (2025). Spetsyfika upravlinnia transformatsiinymy protsesamy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity pid chas viiny v Ukraini. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (34), 309-320. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-309-320

26. Pochenchuk, H.M. (2014). Zakonomirnosti transformatsiinykh protsesiv natsionalnoi ekonomiky. *Ekonomichnyi analiz : zb. nauk. prats.* Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr Ternopilskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu «Ekonomichna dumka», 16 (1), 123-129.

27. Predborska, I.M. (2000). Transformatsiini problemy ukrainskoho suspilstva. *Grani*, Dnipropetrovsk, 5 (13), 26-30, 106-116.

28. Saifers, A. (2022). Mizhnarodnyi dosvid upravlinnia sferoiu osvity v umovakh hlobalnykh vyklykiv. *Aspekty publichnoho upravlinnia*, 10 (2), 51-60. https://doi.org/10.15421/152212

29. Saukh, P.Iu. (2020). Stratehichne bachennia novoi modeli vyshchoi osvity: rukh do stvorennia universytetiv svitovoho klasu. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2(2), 1-6. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-7

30. Saukh, P.Iu. (2012). Suchasna osvita: portret bez prykras. Zhytomyr, Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 382 s.

31. Serbenivska, A., Ihnatiev, O. (2025). Osoblyvosti formuvannia systemy upravlinnia zminamy v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy. *Empirio*, 2 (1), 126-135.

32. Sotsialni, ekonomichni ta osvitni transformatsii v tsyfrovu epokhu. (2022). Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet, 204 s.

33. Sysoieva, S. (2013). Osvitni reformy: osvitolohichnyi kontekst. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy.* Kharkiv: Vydavnychyi tsentr NTU «KhPI», 44-55.

34. Tabachuk, A. (2021). Napriamky transformatsii ekonomichnoi systemy Ukrainy v umovakh sohodennia. *Ekonomika ta suspilstvo*, 26.

35. Tymenko, M.M. (2017). Terminolohichne pole z problemy transformatsiinykh protsesiv v osviti u pratsiakh vitchyznianykh ta zarubizhnykh naukovtsiv. *Pedahohika i psykholohiia*, 3, 38-43.

36. Tomachenko, O.V. (2010). Transformatsiini protsesy u shkilnii istorychnii osviti Ukrainy. *Istorychnyi arkhiv*, 4, 112-115. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ians_2010_4_24.

37. Topuzov, O., Alieksieieva, S. (2024). Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity: suchasni vyklyky ta mozhlyvosti. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 33, 266–272. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-266-272 (in Ukrainian).

38. Transformatsiini protsesy ta ekonomichne zrostannia v Ukraini. (2003). / za red. akad. NAN Ukrainy V. M. Heitsia. – X.: Vyd-vo «Fort», 440 s.

39. Transformatsiini protsesy u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho Soiuzu ta SShA (2018): monohrafiia. K.: TOV «KONVI PRINT», 192 s.

40. Trubacheva, S., Mushka, O., Zamaskina P. (2024). Transformatsiini protsesy v osvitnomu seredovyshchi zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 103-111.

41. Toffler, E. (2000). Tretia Khvylia /Elvin Toffler; per. z anhl. A. Yevsa; red. per. Shovkun. K.: Vyd. dim «Vsesvit», 475 s.

42. Filosofiia osvity v suchasnii Ukraini, (1997). [Kremin V., Andrushchenko V., Ziaziun I. ta in.]; pid red. V.Kreminia. K.: Lybid, 321 s.

43. Chyzhevskyi, B.H. (2024). Upravlinska kompetentnist v period trasformatsiinykh protsesiv – zaporuka uspikhu. In: *Aktualni pytannia zabezpechennia stiikosti systemy upravlinnia osvitoiu v umovakh voiennoho stanu:* materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf., Kyiv, 156-161. URL:https://lib.iitta.gov.ua/740196/

44. Shaihorodskyi, Yu.Zh. (2010). Poniattia «transformatsiia» yak instrument analizu sotsialnykh zmin. *Osvita rehionu: politolohiia, psykholohiia, komunikatsii*, 4, 51-53.

45. Shparyk, O. (2019). Poniattia «osvitnii rozvytok» ta «reformuvannia osvity» u suchasnomu naukovomu dyskursi Ukrainy ta Kytaiu. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 38-49. DOI:https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-38-49.

46. Alshammari, H.M. (2025). Creative Leadership and Institutional Excellence in the Digital Transformation Era. *A Systematic Review. Journal of Ecohumanism*, 4(2), 1383 – 1398. https://doi.org/10.62754/joe.v4i2.6510.

47. Halimah, H., Syafruddin, S., & Earlyanti, N.I. (2024). The Role of Innovative Leadership in Driving Educational Management Transformation. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*, 16(1), 207–218. https://doi.org/10.37680/qalamuna.v16i1.4745.

48. Lamm, et al. (2021). Leadership development programming in higher education: an exploration of perceptions of transformational leadership across gender and role types. *Tertiary Education & Management*, 27(4):297–312. DOI: 10.1007/s11233-021-09076-2.

49. Ogrodzka-Mazur, E., Saukh, I., Saukh, Yu. (2025). Transformation Process in the Educational Sphere – Problems of the Formation of Creative Management Competence. *The New Educational Review*, 81 (3), 201-211. https://doi.org/10.15804/tner.

50. Townsend, T. (2024). Transforming Educational Leadership: A Historical Context. *Education Sciences*,14, 890. DOI:10.3390/educsci14080890.

51. Sliwka, A., Klopsch, B., Beigel, I., Tung, L. (2024). Transformational leadership for deeper learning: shaping innovative school practices for enhanced learning. *Journal of Educational Administration*, 62 (1), 103-121. https://doi.org/10.1108/JEA-03-2023-0049.

52. Yacek, D., Rödel, S., Karcher, M. (2021). Transformative Education: Philosophical, Psychological, and Pedagogical Dimensions. *Educational Theory*, 70 (5): Symposium. 529-537. https://doi.org/10.1111/edth.12442 Digital Object Identifier (DOI).

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 10.03.2026 р.
Прийнято редакцією 10.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

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

УДК 378[81`367:811.161.2]
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-61-67

УРОК ЯК КОМУНІКАТИВНА ПОДІЯ: ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Друженко Раїса Сергіївна
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
e-mail: raisadruzhenenko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7002-4273

У статті порушено проблему сучасних вимог до уроку української мови, зокрема уроку як комунікативної події. Методологічною базою дослідження стали фундаментальні положення з комунікативної педагогіки, комунікативної дидактики, лінгводидактики, психології, лінгвістики, що допомогли усвідомити комунікативне спрямування сучасного уроку української мови та зрозуміти актуальність теми. Метою публікації є теоретичне обґрунтування комунікативного спрямування уроку української мови та ролі вчителя як ініціатора навчального спілкування, а також презентація методичних рекомендацій щодо формування професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя української мови в системі навчальної програми «Методика викладання філологічних дисциплін. Методика викладання української мови». Результати навчання за пропонованою методичною системою підтвердили її продуктивність.

Ключові слова: *методика викладання української мови, майбутній учитель української мови, урок української мови, професійна комунікативна компетентність учителя, комунікативна дидактика.*

Постановка проблеми. Проблема сучасного уроку української мови не нова в лінгводидактичному дискурсі, а проте така, до якої завжди науковці виявляли особливий інтерес. Указаний напрям представлений низкою досліджень, що презентують наукові погляди про феномен уроку, його специфіку, класифікаційні ознаки, структуру, мету і завдання, умови проведення, забезпечення інструментарієм, відповідність сучасним науковим і освітнім тенденціям тощо. Наукове обґрунтування комунікативної складової сучасного уроку української мови зумовлене зміною пріоритетів в освітній галузі, оновленням засадничих педагогічних і дидактичних положень та вимог до уроку як основної форми навчання, що супроводжуються особливою увагою до вчителя як комунікативної особистості. Науковці вбачають у впровадженні комунікативно орієнтованого освітнього простору вимогу і потребу сьогодення. У зв'язку з цим у світлі концепції якісної вищої освіти в програмі підготовки майбутнього вчителя пріоритетним стає завдання формування професійної комунікативної компетентності. Зважаючи на це, пропоновану тему вважаємо актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Задля осмислення та оптимальної реалізації мети дослідження здійснено моніторинг наукових результатів з озвученої проблеми. Виявлено: дослідження сучасного уроку – проблема доволі популярна в науковому просторі. За нашими спостереженнями, утрадиційними в науковому дискурсі є загальнодидактичні й лінгводидактичні засади про урок як основну форму навчання в школі (його природу, зміст, структуру, типологію тощо), про мету і завдання уроку української мови (формування компетентного мовця), про сучасні підходи до навчання на уроці в ЗЗСО (особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, технологічний тощо), про оптимальні технології сучасного уроку (інтерактивна, дистанційна, критичного мислення, ігрова, інтегративна тощо); мовознавчі концепції, що ґрунтуються на ідеях комунікативної лінгвістики (мова як функційна система, комунікативний феномен, контекстний та ситуаційний характер мовної системи, спілкування як обмін інформацією, сприйняття, взаємодія), лінгвістичної прагматики (мова як засіб впливу на співрозмовника, інструмент досягнення комунікативної мети), дискурсивної лінгвістики (дискурс як процес і продукт спілкування, дискурс як дидактичний засіб); психологічні засади навчання на уроці (осмислення навчальної діяльності як двостороннього процесу викладання й учіння, урахування етапів навчальної діяльності (орієнтація, планування, реалізація, контроль), передумов засвоєння знань (мотивування, мислення, увага, запам'ятовування, відтворення, рефлексія) і формування комунікативної компетентності учнів (уміння, навички, ставлення, цінності, досвід), формування в учневі мовної свідомості, мовної пильності, мовної стійкості як психологічних чинників.

У сучасній науці комунікативна парадигма освітнього процесу взагалі, і уроку зокрема, набуває особливої актуальності. Цінними для нашого дослідження стали наукові продукти, у яких унаслідувано основні аспекти комунікативної дидактики, що фокусується на освітньому процесі як процесі комунікації. Сучасні дослідники [1; 2] аналізують наукові ідеї теоретика критико-комунікативної дидактики Р. Вінкеля, автора предметно-комунікативної дидактики Т. Граммеса й услід за авторськими концепціями називають такі пріоритети: 1) комунікація над інформацією; 2) розуміння над знанням; 3) ментальна, внутрішня мова над зовнішнім предметним наративом. Відтак відбувається осмислення навчання як інтерактивного процесу, уроку – як створення контексту розуміння і діалогу між учителем та учнем, особистості вчителя – як автора й

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

героя уроку. Основними ознаками уроку як процесу комунікації стають діалогічність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, практичне спрямування задля знань, досвіду, розуміння. Останні реалізуються на уроці в конкретних комунікативних актах.

На сучасному етапі розвитку освітньої наукової галузі особливо затребуваною концепція комунікативної дидактики є в наукових дослідженнях, присвячених методиці навчання іноземних мов, проте в методиці викладання української мови вона теж представлена деякими аспектами, знаходить відображення в ідеї комунікативної основи викладання української мови в школі (О. Горошкіна, М. Пентилюк, С. Караман), у науковому обґрунтуванні уроку української мови як засобу встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин учителя і учня (І. Кучеренко, М. Пентилюк), у переосмисленні ролі вчителя на уроці як комунікативної особистості й концепції формування його професійної комунікативної компетентності (Н. Остапенко, В. Руденко, О. Семеног, Т. Симоненко). Сучасні дослідники переконані в тому, що якісний навчальний процес без навичок професійної комунікації неможливий і навпаки – володіння навичками комунікації, від яких залежить рівень навченості учня, є вимогою до сучасного вчителя.

Комунікативне спрямування уроків української мови М. Пентилюк вбачає не лише в перевазі практики над лінгвістичною теорією, але й створенні таких умов, які б сприяли бажанню дітей висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником, впливати на нього, умов для свідомо-практичної мовленнєвої діяльності учнів [3]. Тим самим дослідниця акцентує на особливій ролі вчителя на уроці, роль якого не тільки в передаванні знань, але й в активній комунікації, умінні спонукати до навчальної діяльності, мотивувати, стимулювати, активізувати здобувачів ЗЗСО.

С. Караман переконує в тому, що основи комунікативного навчання мають бути закладені в освітню систему, адже становлення мовної особистості учня, формування навичок комунікації відбувається в навчальних комунікативних ситуаціях, створених на уроці вчителем [4]. Отже, дослідниця також непрямо вказує на необхідність комунікативної підготовки майбутніх учителів і їхньої готовності до навчального спілкування в межах уроку.

Комунікативна парадигма сучасної лінгводидактики зумовлює зміну ролі вчителя на уроці, який «із транслятора навчальної інформації стає організатором, фасилітатором (помічником) і експертом у процесі учіння» [5, с. 209], учасником комунікативного акту, який «діє в реальних комунікативних ситуаціях; виявляє високий рівень комунікативної компетентності; осмислено розвиває мовний дар; має почуття мовної самосвідомості» [5, с. 10].

У межах проблеми комунікативного підходу до освіти майбутнього вчителя спираємося на наукові погляди О. Семеног, яка вважає комунікативну компетентність учителя-словесника ключовою в загальній підготовці, адже вчитель не тільки повинен знати теоретичний матеріал, а й уміти спілкуватися в різних педагогічних ситуаціях, що забезпечує ефективне навчання на уроці через позитивну взаємодію з учнями та вплив на них [6].

Цінними для нашого дослідження є наукові міркування С. Омельчука та М. Степанової, які розглядають сучасний урок в умовах дистанційного навчання як обов'язкову, а проте віддалену взаємодію вчителя і учнів з використанням дистанційних технологій [7]. Дослідники враховують, що за онлайнового спілкування швидкість сприйняття навчального матеріалу нижча, тому задля створення оптимального комунікативного навчального простору на уроці радять використовувати різні інтернет-ресурси, що можуть бути додатковими засобами до основної комунікації вчителя на уроці.

Спостерігаємо також обґрунтування комунікативної складової сучасного уроку української мови та, відповідно, комунікативної ролі вчителя на уроці у зв'язку з концепцією «Нова українська школа». До прикладу, В. Вітюк та О. Королюк, спираючись на Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024), обстоюють необхідність формування риторичної компетентності майбутнього вчителя як компонента комунікативної компетентності, оскільки вчитель на уроці має не лише грамотно подати інформацію здобувачам Нової української школи, але й переконливо аргументувати, мотиваційно й доступно захопити новим навчальним матеріалом. Окрім того, «уміти за допомогою слова презентувати, стверджувати себе, вільно та аргументовано висловлювати власну думку, впливати на співрозмовників засобами вербальної і невербальної комунікації та досягати поставленої мети» [8, с. 17]. Погоджуємося, що задля реалізації цих комунікативних завдань учитель має володіти риторичними вміннями й навичками.

У світлі концепції «Нова українська школа» Н. Голуб і О. Горошкіна увиразнюють ключові акценти сучасного уроку української мови, з-поміж яких формування вчителем світогляду носіїв мови; осмислення цілевизначення, цілереалізації, рефлексії як важливих структурних елементів уроку; навчання на основі проблеми [9]. На наш погляд, авторки наукової ідеї дають непряму вказівку на комунікативну сутність уроку української мови та необхідність комунікативної підготовки вчителя. Для успішної реалізації зазначених акцентів уроку української мови необхідні сформовані комунікативні вміння вчителя, адже результат освітнього процесу залежатиме в тому числі від розуміння необхідності формувати внутрішню потребу учня

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

в грамотній комунікації через мовну свідомість, мовну пильність, мовну стійкість; від умінь учителя зорганізувати комунікативну ситуацію, спрямовану на визначення цілей, їх реалізацію через систему вправ і завдань, рефлексування; від умінь учителя спроєктувати проблемні навчальні ситуації і розв'язати їх. Цілком логічно, що особливу роль на уроці дослідниці відводять системі запитань як компонента акту навчального спілкування.

Незважаючи на особливе зацікавлення проблемою уроку в сучасному лінгводидактичному просторі, фіксуємо відсутність чіткого теоретичного обґрунтування уроку української мови в комунікативній парадигмі та конкретних рекомендацій з підготовки майбутнього вчителя української мови до проєктування і проведення реальних уроків на засадах комунікативної дидактики. З огляду на це **за мету** ставимо теоретичне обґрунтування уроку як комунікативної події та презентацію методичних рекомендацій із системного формування професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя української мови.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на дослідження в галузі лінгводидактики з озвученої проблеми, ми спробували обґрунтувати власне бачення уроку як комунікативної події і запропонувати методичні рекомендації щодо формування професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя української мови на засадах комунікативної дидактики, де спілкування розглядається як основа навчання.

Засадничими стали такі положення:

- урок української мови – це комунікативна подія, що зумовлена *обставинами* (офіційними, напівофіційними), *учасниками* (учитель, учні), *метою навчального спілкування*;

- урок як комунікативна подія – двосторонній процес: викладання – учіння, говоріння – слухання;

- в основі уроку як комунікативної події – *обмін інформацією* між учителем та учнями, взаємне *сприйняття* учасників комунікативного акту, комунікативна *взаємодія* задля досягнення навчального результату;

- урок української мови – **сукупність взаємопов'язаних комунікативних актів**, що залежить від передбачуваних (тип уроку, етап уроку, загальна мета уроку, локальні завдання) та непередбачуваних чинників;

- в умовах освітнього процесу глобальною метою уроку української мови є систематичне і поступове формування мовної особистості здобувача ЗЗСО, розвиток ключових та предметної компетентності з української мови; локальні завдання уроку відповідають завданням конкретних етапів уроку чи конкретних комунікативних ситуацій;

- головна роль на уроці відводиться вчителеві як ініціатору навчальної комунікації, який повинен уміти змотивувати учнів, актуалізувати матеріал, повторити вивчене, систематизувати знання, підсумувати, опитати, перевірити, зробити аналіз виконаних робіт, узагальнити матеріал тощо;

- маркером комунікативної особистості вчителя української мови є сформована професійна комунікативна компетентність, що служить основою для створення продуктивних ситуацій взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Урок як комунікативна подія зумовлює реалізацію вчителем деяких власне комунікативних навичок: точно, логічно, естетично, стисло передавати інформацію; адекватно сприймати здобувачів освітнього процесу й етично реагувати в конкретних ситуаціях спілкування; позитивно взаємодіяти з учнівським середовищем і досягати комунікативної мети. Важливим у цьому є також дотримання вчителем комунікативних норм, які забезпечать уникнення комунікативних конфліктів. Удосконалення потребують ще й такі власне комунікативні вміння і навички: звернутися до учня, похвалити його (похвала учнів мотивує до вивчення), толерантно зробити зауваження, виправити мовленнєві недоліки. З-поміж професійних навичок комунікації назвемо вміння виголосити тему й завдання уроку, продумати особливості спілкування на мотивувальному етапі, зорганізувати бесіду за запитаннями, дискусію, роботу над помилками, стисло і зрозуміло пояснити новий матеріал, озвучити завдання до вправи, дотримуватися логічних переходів від одного етапу уроку до іншого, підбити підсумки уроку чи його етапу тощо.

Задля чистоти експерименту ми провели моніторинг пропонованої проблеми в аспекті усвідомлення майбутніми вчителями української мови уроку як комунікативної події та ролі вчителя на уроці як комуніканта шляхом анкетування, аналізу розгорнутих конспектів уроків та проведених уроків (фрагментів уроків) під час навчальних занять і педагогічної практики. У результаті ми дійшли висновку про недостатній рівень усвідомлення здобувачами уроку української мови як комунікативної події. Недостатнє усвідомлення здобувачами уроку як процесу спілкування, відсутність в оформлених конспектах комунікативних маркерів уроку, невміння зорганізувати комунікативні ситуації в умовах реально проведених уроків стало підставою для спеціальної роботи з відпрацювання професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови.

У який спосіб ми пропонуємо формування професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя української мови? Це відбувається впродовж усіх чотирьох років фахової підготовки майбутнього

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

вчителя, а проте найбільш оптимальні можливості має навчальна дисципліна «Методика викладання філологічних дисциплін. Методика викладання української мови». Відпрацьовувати навички навчального спілкування вчителя з учнями пропонуємо поступово на лекційних, семінарських, практичних та лабораторних заняттях через спеціальну систему теоретичного матеріалу, вправ, завдань.

З-поміж гарантованих умов формування розуміння і свідомого ставлення майбутнього вчителя української мови до уроку як комунікативної події є обов'язкове введення теоретичних засад комунікативної дидактики, основні положення якої пропонуємо озвучувати на лекції з теми «Сучасний урок української мови», зокрема про актуальність комунікативного підходу в сучасній лінгводидактиці, про урок як комунікативний феномен, про особливості уроку української мови як процесу передавання інформації, сприйняття і розуміння учнівського середовища, активної взаємодії з кожним і кожною, про роль учителя як ініціатора комунікації на уроці, який створює атмосферу співпраці, стимулює до активної розумової та мовленнєвої діяльності учнів.

На семінарських заняттях увиразнюємо аспект усвідомлення здобувачами уроку як комунікативної події, пропонуємо обговорення питань про комунікативну подію як лінгвістичне й психолого-педагогічне явище, її основні ознаки, поняття комунікативної ситуації на уроці відповідно до його етапів, комунікативного акту та його різновидів, комунікативну мету і шляхи досягнення її вчителем, урок як навчальну взаємодію вчителя і учнів, вибір учителем оптимальних комунікативних стратегій і тактик, які не лише спонукають до схематичного запам'ятовування, а й мотивують учнів до свідомого розуміння, осмислення необхідності виучуваного матеріалу, набуття ними практичного досвіду у використанні засобів мовної системи. Проте теоретичних знань про урок як комунікативну подію недостатньо для формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутнього вчителя української мови. Надзвичайно важливим є формування відповідних умінь і навичок комунікації, вибору комунікативних стратегій і тактик у конкретній ситуації на уроці. Змістом і структурою навчальної програми з дисципліни «Методика викладання філологічних дисциплін. Методика викладання української мови» (Київський столичний університет імені Бориса Грінченка) передбачено низку практичних і лабораторних занять, на яких майбутні вчителі моделюють, проєктують і проводять різні типи компетентнісного уроку (або їх фрагменти) за власними розгорнутими конспектами.

У формуванні комунікативних умінь і навичок майбутнього вчителя української мови зважаємо на положення про зовнішню та внутрішню організацію уроку. Зовнішня організація – це етапи компетентнісного уроку – організаційно-мотивувальний, цілевизначення, цілереалізації, рефлексійно-оцінювальний та пояснення домашнього завдання. Кожен з етапів – окрема ситуація спілкування, що складається з кількох комунікативних актів, які мають локальні завдання: мотивувати до виконання завдань, актуалізувати знання, вивчити новий матеріал, сформувати мовленнєві вміння і навички, узагальнити розділ науки про мову, повторити вивчений матеріал, зорганізувати рефлесування, подати інструктаж до виконання домашнього завдання тощо – та підпорядковані загальній освітній меті уроку. Внутрішня організація – це оптимальне поєднання методів, прийомів, засобів, форм навчання відповідно до теми, мети, завдань, типу уроку. Комунікація вчителя виявляється в умінні озвучити й організувати роботу відповідно до названих елементів, тобто вибрати оптимальні комунікативні стратегії і тактики. Продуктивними методами, прийомами формування професійної комунікативної компетентності вчителя вважаємо дискусію, ділову гру, проблемні запитання, роботу в парах, трійках, командах, моделювання професійних ситуацій.

Організаційно-мотивувальний етап. Логічно, що основними комунікативними функціями цього етапу є мотивувальна й організаційна. За нашими спостереженнями, майбутній учитель чітко усвідомлює важливу роль цього етапу уроку, проте не завжди може дібрати точні й доречні слова, які б змотивували учня до вивчення конкретної теми, закріплення чи узагальнення навчального матеріалу тощо. Як засвідчив констатувальний експеримент, часто цей етап зводиться тільки до привітання та з'ясування настрою учнів шляхом асоціативних вправ. Зважаючи на це, у блоці «Самостійна робота» пропонуємо до виконання тренувальні завдання, спрямовані на формування вмінь змотивувати до вивчення нової теми, закріплення вивченого матеріалу, написання переказу, твору чи контрольного диктанту, до прикладу: *а) Напишіть мотивувальний текст (5–6 речень) до уроку вивчення числівника як частини мови; б) Поміркуйте, що може стати мотивацією до вивчення теми «Тире між підметом і присудком». Озвучте свої думки; в) Запропонуйте усне висловлювання мотиваційного змісту до уроку – контрольного диктанту, озвучте його в аудиторії; г) Поміркуйте, чи мотивує до уроку така фраза вчителя: «Діти, підготуйтеся до уроку, запропонуйте власне мотивувальне висловлення; д) Відредагуйте текст-мотивації до уроку написання контрольного переказу.*

Етап цілевизначення – це етап формулювання теми й мети уроку. Як засвідчило спостереження освітнього процесу, під час ділової гри – проведення уроку або його фрагменту – типовою є ситуація, коли майбутній учитель сам озвучує тему й мету уроку, а між тим існують й інші дидактичні прийоми, до

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

прикладу: організація бесіди, виконання короткої вправи (усної чи письмової), створення проблемної ситуації, що є маркерами комунікативного поля уроку. На цьому наголошуємо, наводимо зразки нетрадиційного озвучення теми й мети, пропонуємо інтерактивні вправи для тренування цієї комунікативної навички. До прикладу, здобувачка моделює етап цілевизначення і пропонує використання методу бесіди, який спонукає до озвучення учнями мети уроку: *Чому важливо в мовленні використовувати фразеологізми? Чи є хтось у близькому оточенні, хто їх використовує? Якої думки ви про цю людину? Яку мету ми поставимо перед собою на сьогоднішньому уроці?* У процесі роботи приходить усвідомлення вагомості цього етапу уроку як можливої двосторонньої комунікації, адже організована бесіда за запитаннями активізує розумову й комунікативну діяльність учнів, спонукає до самостійного оформлення та озвучення мети уроку.

Етап цілереалізації – це етап послідовного виконання навчальних кроків відповідно до типу уроку – від вивчення нового матеріалу до узагальнення теми, розділу. Наведемо приклади труднощів, із якими стикаються майбутні фахівці на практичних і лабораторних заняттях: однотипне пояснення нового матеріалу (учитель сам розповідає тему, учнів не залучає), невміння логічно пояснити виучуваний матеріал, низький рівень організації роботи з таблицею, що містить теоретичні відомості, а також проведення бесіди за запитаннями (невпорядкованість запитань, пропоновані запитання далекі від основної теми, некоректно сформульовані запитання, відсутність проблемних запитань), алогічність озвучених завдань до вправ, відсутність контактних, уточнювальних запитань, адресованих учням, а також комунікативних місточків між видами діяльності тощо). Задля формування комунікативних умінь пропонуємо здобувачам низку ситуаційних професійно орієнтованих завдань, які формують відповідні комунікативні вміння. До прикладу:

формуємо комунікативне вміння ставити запитання:

аналітичні, альтернативні : *Якісний шампунь чи якісна шампунь?*

навідні: *Якою частиною мови виражені підмет і присудок?* (коли учень вагається, чому ставиться тире між підметом і присудком);

- *Чи всі впоралися із завданням? Чи всім усе зрозуміло? Що незрозуміло? Чи все написано на дошці правильно?*

риторичні (щоб привернути увагу учнів): *Чи все на дошці написано правильно? Чи всі зрозуміли?*

запитання синтетичного характеру: *Пригадайте, яка орфограма в слові... Поясніть, чому ми ставимо коми в цьому реченні;*

розвиваємо вміння логічно формулювати завдання до вправ й озвучувати їх:

1. Відредагуйте сформульовані завдання до вправ.

2. Сформулюйте й озвучте завдання до тексту.

3. Поміркуйте, яке із запропонованих завдань матиме більший вплив на учнів: а) Запишіть речення. Підкресліть орфограми; б) Записати речення. Підкреслити орфограми; в) Запиши речення. Підкресли орфограми; г) Запишімо речення, підкреслимо орфограми.

4. Ознайомтеся із відеофрагментом уроку української мови. Проаналізуйте правильність вибору методу навчання на етапі вивчення нового матеріалу (на відео вчитель 6 хвилин озвучує новий матеріал). Поміркуйте, як ще можна зорганізувати роботу на уроці, використовуючи комунікативні технології.

Оцінювально-рефлексійний етап – це етап підбиття підсумків. Основне на цьому етапі – зорганізувати ефективну ситуацію-рефлексію. За нашими спостереженнями, типовою є ситуація, коли майбутній учитель сам підсумовує, а отже, демонструє комунікативне вміння узагальнювати, систематизувати. Проте рефлексія вимагає самоаналізу учнів з метою самооцінювання своїх досягнень на уроці та подальшого самовдосконалення. Тож важливим є формування вмінь учителя зорганізувати комунікативну ситуацію на цьому етапі. Тренінгові завдання спрямовані на формування вмінь використовувати метод бесіди, мікрофону, незакінченого речення, оцінювання (вчитель спонукає учня схарактеризувати відповідь іншого й поставити оцінку або власну відповідь на оцінку) тощо. На наш погляд, робота в цьому напрямі знищує стереотип типового підбиття підсумків уроку та формує елементи критичного мислення в майбутнього вчителя, його бажання зорганізувати альтернативну форму спілкування з учнями.

Етап пояснення домашнього завдання. Комунікація на цьому етапі уроку не має зводитися до пропозиції вчителя записати в щоденник домашнє завдання (що часто можемо спостерігати на практиці). Учитель логічно має пояснити, як треба виконати вправи, точно висловити думку. Відповідно, на практичних і лабораторних заняттях відпрацьовуємо навичку пояснення домашнього завдання – стисло, але логічно й точно передаючи думку. Завдяки таким завданням здобувач усвідомлює вагу зазначеного етапу уроку, формує готовність до його організації.

Уважаємо, що важливу роль у процесі комунікації мають сформовані інтонаційні вміння – уміння керувати мелодикою, темпом, гучністю, тембром, що також впливає на загальний тон уроку та досягнення результату від мотивування до рефлексії. Тож на заняттях відпрацьовуємо інтонаційні навички, уміння дібрати інтонацію відповідно до типу уроку чи його етапу.

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

Висновки. Цілеспрямована робота у визначеному напрямі в загальній системі підготовки вчителя української мови допомагає майбутньому фахівцеві усвідомити феномен уроку як комунікативної події та роль учителя як комунікативної особистості, ініціатора процесу навчального спілкування. Системна робота з формування професійної комунікативної компетентності на засадах комунікативної дидактики засвідчила позитивні результати під час педагогічної практики: молодий фахівець свідомо продумує власну комунікацію на тому чи тому етапі уроку залежно від навчальної ситуації, демонструє розуміння підтримки позитивного емоційного тону уроку, уваги до учнів, взаємодії з ними впродовж уроку. Ситуаційні завдання, елементи ділової гри, дискусії, робота в парах, групах, аналіз і редагування уроків або їх фрагментів стали дієвим інструментом у формуванні професійних комунікативних навичок майбутніх фахівців.

Перспективним уважаємо розроблення системи комунікативних вправ для майбутніх учителів на засадах комунікативної прагматики, що спрямована не лише на формування вмінь спілкуватися в навчальних ситуаціях уроку, але й позитивно впливати на учнівське середовище задля досягнення мети й отримання високих результатів у навчанні.

Список використаної літератури

1. Александров Д. Комунікативна дидактика в діалогічній царині філософської освіти: сучасний погляд.*Versus*. 2017. 2(10). С. 24–29.

2. Чулкова Л. О. Концепція комунікативної дидактики в німецькій педагогіці. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 1. С. 274–277.

3. Пентилюк М. І. Комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні української мови в закладах загальної середньої освіти. *Українська мова і література в школі*. 2020. № 3. С. 2–8.

4. Караман С. О. Формування мовної особистості учня засобами комунікативного навчання. *Дивослово*. 2022. № 5. С. 10–15.

5. Кучеренко І. А., Петилюк М. І. Теорія і технологія сучасного уроку української мови : навч.-метод. посіб. Херсон. : Айлант, 2022. 352 с.

6. Семеног О. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки*. 2021. № 2. С. 45–52.

7. Омельчук С. А., Степанова М. О. Трансформація структури сучасного уроку української мови в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Вип. 97. 2021. С. 12–21.

8. Вітюк В., Королюк О. Формування риторичної компетентності в майбутніх учителів-словесників нової української школи. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. Вип. 6. С. 16–21.

9. Голуб Н., Горошкіна О. Ключові акценти уроку української мови в Новій українській школі. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 4. С. 144–151.

LESSON AS A COMMUNICATIVE EVENT: FORMATION OF PROFESSIONAL LANGUAGE-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHER

Druzhenenko Raisa
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language
Kyiv Metropolitan University named after Borys Grinchenko

Introduction. *The article raises the issue of modern requirements for a Ukrainian language lesson, in particular a lesson as a communicative event.*

Purpose. *The purpose is to theoretically substantiate the communicative direction of a Ukrainian language lesson and the role of the teacher as the initiator of educational communication, as well as to present the concept of forming professional linguistic and communicative competence of a future Ukrainian language teacher.*

Methods*. Theoretical - analysis and synthesis of scientific literature to generalize conceptual provisions and substantiate the concept of a modern Ukrainian language lesson as a communicative event and the role of the teacher as the initiator of educational communication; empirical - observations of the educational process, conversations with applicants, questionnaires - to clarify the level of their awareness of the Ukrainian language lesson as a communicative event and identify the level of implementation of professional language and communicative competence of future teachers.*

Results. *The methodological basis of the study was fundamental research in pedagogy, didactics, linguodidactics, psychology, linguistics, which helped to understand the communicative direction of the modern Ukrainian language lesson, and therefore the relevance of the study. The study of the state of the voiced problem in modern linguodidactics made it possible to conclude that there is no theoretical justification and practical implementation of a special methodology for training future teachers of the Ukrainian language on the principles of communicative didactics. Obviously, in linguistic didactics we can observe ideas of the communicative basis of training future teachers, but they are fragmentary. In addition, as the observation of the educational process has*

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

shown, students only partially realize the Ukrainian language lesson as a communicative event and the communicative role of the teacher in the lesson, which led to the idea of the study.

***Originality**. An original concept of the formation of professional linguistic and communicative competence of a future teacher in the system of the curriculum «Methodology of teaching philological disciplines: methodology of teaching the Ukrainian language» is proposed in order to strengthen the theoretical basis and awareness of the concept «lesson as a communicative event» by applicants and to develop skills and abilities of educational communication in the lesson. The scientific basis of the concept was the provisions of communicative didactics.*

***Conclusion.** Purposeful work in a specific direction in the general system of training a teacher of the Ukrainian language helps the future specialist to understand the phenomenon of a lesson as a communicative event and the role of the teacher as a communicative personality, the initiator of the process of educational communication.Systematic work on the formation of a teacher's professional linguistic and communicative competence with the involvement of communicative technologies and based on communicative didactics shows a high level of results during pedagogical practice: a young specialist consciously thinks through his own communication at a particular stage of the lesson, depending on the educational situation, demonstrates an understanding of maintaining students' attention and interacting with them during the lesson.Situational tasks, elements of a business game, discussions, work in pairs, groups, analysis and editing of lessons or their fragments have become an effective tool in the formation of professional communicative skills of future specialists.*

***Keywords:** methodology of teaching the Ukrainian language, future teacher of the Ukrainian language, Ukrainian language lesson, professional linguistic and communicative competence of the teacher, communicative didactics.*

References

1. Aleksandrov D. (2017). Komunikatyvna dydaktyka v dialohichnii tsaryni filosofskoi osvity: suchasnyi pohliad [Communicative didactics in the dialogic realm of philosophical education: a modern view].Versu, 2(10), 24-29 [in Ukrainian].

2. Chulkina L.O. (2021). Kontseptsiia komunikatyvnoi dydaktyky v nimetskii pedahohitsi [The concept of communicative didactics in German pedagogy]. Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 1, 274-277 [in Ukrainian].

3. Pentyliuk M. I. (2020). Komunikatyvno-diialnisnyi pidkhid u navchanni ukrainskoi movy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Communicative-activity approach to teaching the Ukrainian language in secondary education institutions]. Ukrainska mova i literatura v shkoli, 3, 2–8 [in Ukrainian].

4. Karaman S.O. (2022). Formuvannia movnoi osobystosti uchnia zasobamy komunikatyvnoho navchannia [Formation of the student's linguistic personality through communicative learning]. Dyvoslovo, 5, 10–15 [in Ukrainian]

5. Kucherenko I.A., Petyliuk M.I. (2022). Teoriia i tekhnolohiia suchasnoho urorku ukrainskoi movy : navch.-metod. Posib [Theory and technology of modern Ukrainian language teaching: teaching-methodical manual]. Kherson. : Ailant, 352 s. [in Ukrainian].

6. Semenoh O. M. (2021). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of communicative competence of future teachers of literature in the process of professional training]. Pedahohichni nauky, 2, 45–52 [in Ukrainian].

7. Omelchuk S.A., Stepanova M.O. (2021). Transformatsiia struktury suchasnoho uroku ukrainskoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia [Transformation of the structure of a modern Ukrainian language lesson in distance learning]. Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats, 97, 12-21 [in Ukrainian].

8. Vitiuk V., Koroliuk O. (2024). Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti v maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv novoi ukrainskoi shkoly [Formation of rhetorical competence in future teachers of literature of the new Ukrainian school]. Acta Paedagogisa Volynienses, 6, 16-21 [in Ukrainian].

9. Holub N., Horoshkina O. (2024). Kliuchovi aktsenty uroku ukrainskoi movy v Novii ukrainskii shkoli [Key highlights of the Ukrainian language lesson at the New Ukrainian School]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, 4, 144-151 [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 25.03.2026 р.
Прийнято редакцією 25.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

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

УДК 378.011.3-051:005.336.2]:81
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-68-78

НАУКОВИЙ ТЕКСТ І ДИСКУРС У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОСВІТЯН: ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИЙ ПІДХІД

Кузнецова Галина Петрівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: prorektor15@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3863-1911

У статті здійснено спробу дослідити проблеми формування наукової комунікативної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти різних освітніх рівнів. На засадах компонентного, порівняльного, дистрибутивного методів охарактеризовано сутність понять «дискурс», «текст», «науковий дискурс», «науковий текст», досліджено їх спільні й відмінні категоріальні ознаки. Проаналізовано зміст терміна «інтертекстуальність», зазначено різновиди інтертекстем, їх типи та функції за способами «вплетення» в науковий дискурс, текст. Обґрунтовано значущість інтертекстуальності, інтертекстуального підходу у формуванні комунікативної компетентності працівників освітньої галузі, у пошуку нових концептуальних ідей. Зосереджено увагу на класичних принципах та сучасних підходах, методах формування наукової компетентності майбутніх освітян.

Ключові слова: *дискурс, текст, науковий дискурс, науковий текст, інтертекстуальність, інтертекстуальний підхід, наукова комунікативна компетентність здобувачів вищої педагогічної освіти, підходи, методи, технології наукової взаємодії та опанування наукової комунікації.*

Постановка проблеми. Сьогодні українськомовна комунікативна компетентність особистості, і наукова передусім, стає пріоритетною в академічній сфері, що спричинено потребами суспільства на міжгалузевому рівні якнайшвидше розв'язувати поставлені наукові завдання, здобувати нові знання, інформувати про практичну значущість їх, упроваджувати результати в освітній процес, вибудовувати перспективи подальших досліджень. Наукові здобутки набувають статусу вагомих експліцитних (від лат. *explicitus* – відкритий, доступний**)** контекстів, зміст і сутність яких трансформується до адресата за допомогою вербальних і невербальних засобів. Пересвідчуємося, що саме мова науки засвідчує всебічне «<…> розширення сфер використання української мови і зростання модусу її присутності в мовному просторі <…>« [1, с. 4] не лише України, а й зарубіжжя. З огляду на це у фокус уваги освітянської спільноти, основою професійної діяльності якої є наукові знання, здатності ефективно й доброчесно інтерпретувати їх та доносити до зацікавленої аудиторії, утрапляє реальне функціонування наукової мови, текст та дискурс як основні її категорії, жанрова їх диференціація, наукова інтеракція між здобувачами вищої освіти, ученими, науковими спільнотами через систему наукових комунікативних взаємодій (освітній процес, наукові заходи, публікації, захисти магістерських робіт, дисертацій тощо).

Простежуємо, що в умовах нестримної диджиталізації, дистанційного навчання, активного послуговування системами ШІ, об'єднання галузей знань та персоніфікації характеру науково-інтегративної продукції, актуалізується не тільки проблема пошуку дієвих підходів, методів, прийомів, сучасних технологій опанування майбутніми фахівцями освітньої галузі основ наукового стилю, специфіки його мовно-мовленнєвої системності, позамовних стилетвірних чинників, одночасно посилюється увага до способів наукової міжгалузевої інформаційної взаємодії або наукового дискурсу як інтердисциплінарного об'єкта; до істинності наукового знання та культури й академічної доброчесності його висвітлення; до наукового тексту як результату інформаційної взаємодії; до прагматичної інтерпретації наукового дискурсу та наукового тексту на засадах інтертекстуальності, яка через перегук прецедентних (показових) концептів відображає взаємозв'язок наукових досліджень та міркувань автора.

Окрім цього, наголосимо, реалізація наукової мови в когнітивній, комунікативно-функціональній парадигмі, розвиток освіти й науки на принципах інтеграційних процесів спонукають досліджувати науковий текст, науковий дискурс та інтертекстуальність як наскрізний об'єкт, що поєднує їх, і в дидактиці, лінгводидактиці, у системі формування комунікативної компетентності майбутніх освітян.

Аналіз досліджень і публікацій. Наука як соціальний феномен, наукова мова, форми реалізації її, структура наукових текстів, процеси укладання їх, оприлюднення, обговорення та сприймання; вагомі здобутки у сфері наукової діяльності завжди перебували в дослідницькому полі. Студіювання інформаційних джерел (Ф. Бацевич, Т. Бехта, Н. Бондаренко, В. Борисов, О. Бугайчук, Т. Єщенко, А. Загнітко, І. Іванова, І. Ковалик, Ю. Ковбасенко, І. Кочан, М. Крупа, В. Кухаренко, А. Мартинюк, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Моклиця, О. Морозова, А. Науменко, В. Паращук, Л. Пономарьова, Т. Радзієвська, П. Рікер, О. Селіванова, О. Семенюк, І. Холявко, І. Шевченко, Л. Шевченко та ін.) засвідчує, що нині на міждисциплінарному рівні не втрачає актуальності текстоцентричний підхід до вивчення мовних одиниць, до процесів продукування текстів як результату реального функціонування мови. Одностайність науковців-лінгвістів простежується і в поглядах

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

на основні ознаки, структуру, функції тексту, однак міркування щодо визначення самого поняття «текст» як фундаментальної категорії з-поміж гуманітарних понять у класичному мовознавстві, теорії мовної комунікації, когнітивній лінгвістиці, стилістиці, семіотиці, комунікативістиці – різнобічні.

Функціонування мови в реальному часі в усіх сферах людської діяльності, і науковій передусім, превалювання діяльнісного типу мислення, розвій когнітивної комунікативістики породили, як зазначають вітчизняні лінгвісти Ф. Бацевич, А. Мартинюк, О. Морозова, А. Семенюк та інші, практику дискурсів – «новий тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище <…>« [2, с. 154], «ситуативно обумовлену інтерсуб'єктну мовленнєво-розумову діяльність, спрямовану на взаємну орієнтацію в життєвому просторі на основі надання мовній формі семіотичної значущості» [3, с. 11], яка, увочевидь, згодом як результат «живого дискурсу втілюється в текст» [2, с. 163], перетворюється на «зупинений дискурс» [4, с. 104].

Проглядаємо, що мовознавці (О. Бугайчук, Л. Ковальчук, О. Романюк, В. Паращук, В. Прима, А. Семенюк, І. Ситник, М. Янкович та ін.) здійснюють спробу розмежувати, опозиційно протиставити, порівняти, ототожнити терміни «дискурс», «текст», пояснити їх семантику на засадах обґрунтування інших понять, підходів. Зосібна О. Бугайчук пропонує категорію «текст» аналізувати в руслі прагматичної інтерпретації як « <…> конкретне вираження дискурсу, що має певну форму і структуру, але водночас відображає динамічний процес і змістовний контекст» [5, с. 76]. Означений підхід ще більше, на нашу думку, завуальовує сутність дефініції «текст», оскільки спонукає учасників наукової комунікації, здобувачів вищої педагогічної освіти до пошуку спільного й відмінного між поняттями «текст», «дискурс» на підставі аналізу категорії «контекст». Хоча саме контекст стає комунікативним посередником, «ментальним конструктом» (за Л. Ковальчук) між інтерактивним дискурсом як когнітивно-комунікативною діяльністю мовців та текстом, який об'єктує в собі процес мовлення, структурує «мову в собі» і є одиницею та результатом комунікації. Означену ідею про роль контексту в дискурсі ґрунтовно розгортає в дисертації Л. Ковальчук [6].

А. Габідуліна, К. Кусько, В. Паращук, П. Селігей, О. Семенюк, І. Холявко, О. Чепіль та ін. слушно обстоюють думку про те, що поняття «текст» і «дискурс» варто аналізувати в аспекті комунікативно-функціональної парадигми з опертям на діяльнісний підхід, де дискурс є середовищем спілкування, моделлю обміну думками, набуває ознак «глобальної одиниці організації мовного коду в комунікації» [4, с. 144], стає важливим компонентом мовленнєвого акту, а текст – мовною структурою, комунікативною системою, у яку перетворюється завершений дискурс. Окрім цього, Ю. Кравцова, О. Леута, О. Морозова та ін. пропонують аналізувати дискурс і на підставі формального підходу. Мовиться про «завершений дискурс», «дискурс як статичне явище, як текст і сукупність текстів, найвищу одиницю мови, мовлення, комунікації» [7, с. 72–73].

Попри значну кількість досліджень феноменів наукової текстології та дискурсології в працях гуманітарного напряму, вітчизняних наукових розвідок лінгводидактичного пласту з означеної проблеми обмаль. Звісно, превалюють наукові джерела, де висвітлено сутність тексту. Однак аналіз лінгводидактичного, наукового дискурсу як значущого складника розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти нині подано фрагментарно (А. Буднік, І. Дроздова, Ю. Кравцова, І. Кучеренко, А. Нікітіна, І. Ситник та ін.).

Відрадним є факт, що проблеми культури наукової української мови, академічної доброчесності в жанрах наукового стилю, шляхи їх усвідомленого розв'язання часто висвітлюються в інформаційному освітньому просторі, і лінгводидактичному зокрема (З. Бакум, Н. Бондаренко, Т. Вінтонів, Н. Вітюк, Т. Груба, Р. Друженко, С. Єрмоленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Зенченко, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, Г. Кузнецова, О. Корчова, О. Кулик, І. Кухарчук, І. Кучеренко, О. Кучерук, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко, В. Собко, І. Хом'як, С. Цінько та ін.).

Гадаємо, у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх освітян функціонування наукового дискурсу в полі «процесуальності – статики», а наукового тексту – як фактично об'єктивованої лінгвальної непроцесуальності, мовно опрацьованого і «застиглого дискурсу» (за Ф. Бацевичем) варто спробувати розглянути на підставі аналізу інтертекстуальності – характерного й для дискурсу, і для тексту композиційного конструкту, засобу наукової взаємодії сьогодення і поколінь, «опори на <…> показові тексти – твори класиків науки, відомі монографії, статті, широковживані цитати» [4, с. 187]; основу наукової якості, доброчесності, доказовості істини.

Мета статті: дослідити проблеми формування наукової комунікативної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти різних рівнів з опертям на інтертекстуальний підхід як основу продукування текстів і дискурсів наукового стилю; охарактеризувати сутність понять «дискурс», «текст», «науковий дискурс», «науковий текст», простежити їх спільні й відмінні категоріальні ознаки; проаналізувати зміст терміна «інтертекстуальність», з'ясувати типи та функції інтертекстем за способами «вплетення» в науковий дискурс, текст; обґрунтувати значущість інтертекстуального підходу у формуванні комунікативної компетентності працівників освітньої галузі; закцентувати увагу на класичних принципах та сучасних підходах, методах, технологіях формування наукової компетентності майбутніх освітян.

Виклад основного матеріалу. Підготовка здобувачів педагогічної, соціономічної сфер діяльності у XXI ст. здійснюється на засадах систематизації та інтеграції галузей, що засвідчує постанова КМУ «Про

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

затвердження переліку галузей знань і спеціальностей <…># від 29.04. 2015 р. (зі змінами, поточна редакція від 21.02.2025 р.). Об'єднуються не лише галузі знань, як-от: Освіта; Культура, мистецтво та гуманітарні науки; Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини; інтегруються спеціальності та спеціалізації, приміром, Середня освіта (за предметними спеціальностями), Професійна освіта (за спеціалізаціями), Спеціальна освіта (за спеціалізаціями). На засадах комплексного аналізу укладаються освітньо-професійні, освітньо-наукові програми узагальнювального змісту, наприклад, ОПП «Педагогічні науки», ОНП «Методика навчання і викладання професійної освіти» тощо. З огляду на це з'являються гібридні галузі та науки (приміром, нейролінгвістика, соціолінгвістика, когнітивістика тощо), відбувається міжгалузеве, міжнаукове, міжпредметне взаємопроникнення підходів, принципів, методів, технологій, прийомів для дослідження, пошуку шляхів розв'язання складних проблем, продукування нових знань. У подібний спосіб простежується і виникнення нових об'єктів наукового студіювання та перегляд тих, які, здавалося б, давно були дослідженими. До таких об'єктів, на нашу думку, утрапили нині «дискурс» та «текст» – категорії, сутність, призначення яких сьогодні інтерпретуються багатьма науками (філософія, психологія, культурологія, педагогіка, політологія, журналістика, соціологія, соціолінгвістика, мовознавство, когнітивістика тощо), однак особливої актуальності вони набувають в освітній, науковій комунікації, оскільки виступають її предметно-знаковим носієм.

Аналіз змісту державних та інституційно локальних нормативних документів із функціонування освіти (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Наукову, науково-технічну діяльність», Національна рамка кваліфікацій, освітні стандарти, навчальні програми, модульні навчальні програми, освітньо-професійні програми тощо) дає підстави для висновку, що нині наукова комунікація є інтелектуально-інформаційним простором формування комунікативної поведінки та комунікативної компетентності майбутніх фахівців освітньої галузі. Фактично в усіх документах державної ваги дещо зігноровано підхід до індивідуальних стилів спілкування в тій чи іншій освітній сфері, однак переконливо виписано загальні спонуки до формування в здобувачів вищої освіти здатностей критично мислити, швидко пошукувати інформацію, працювати з науковими джерелами різних жанрів, усвідомлено обробляти й аналізувати їх зміст, порівнювати, узагальнювати, формулювати обґрунтовані висновки; планувати та виконувати дослідницькі / творчі проєкти; брати участь у наукових та освітніх заходах; на засадах креативного мислення та доброчесності генерувати нові ідеї, знання, позиціонувати їх та висвітлювати в наукових есе, нарисах, тезах, статтях, грантових розробках тощо. Звісно, означені компетентності в майбутніх фахівців освітньої галузі на високому рівні не можливо сформувати без аналізу та вивчення закономірностей комунікативної діяльності людини, без опанування вербальної та невербальної наукової комунікації, «живого» наукового спілкування, де синтезуються когнітивні, соціально-психологічні, етичні, культурологічні чинники. Простежуємо, що виникає суперечність не лише між високими вимогами до формування професійної комунікативної компетентності та недостатньою розробленістю відповідних умов, стратегій їх розвитку, а передусім прозоро проглядається неузгодженість між соціальним замовленням та практикою його реалізації в освітніх установах: держава постійно декларує потребу в освітянах, які вправно володіють не лише мовою професійної спрямованості, а й мовою української науки. З огляду на це поняття «комунікативна компетентність» причетних до галузі освіти розглядається дещо узагальнено.

Студіювання літературних джерел (Н. Альохіна, З. Бакум, С. Березка, Н. Біловол, І. Бойко, Н. Волкова, Н. Гарань, В. Гладуш, О. Горошкіна, І. Данильченко, Н. Демченко, В. Каліш, О. Карась, К. Климова, І. Когут, О. Корніяка, Ю. Красильник, А. Кузнецова, І. Кучеренко, О. Максимова, Л. Мамчур, О. Просяник, О. Семеног, О. Сипченко, С. Скворцова та ін.) засвідчує, що сутність понять «комунікативна компетентність учителя», «комунікативна компетентність майбутнього педагога», «комунікативна компетентність викладача», «комунікативна компетентність керівника освітньої установи» тощо аналізуються в мовно-мовленнєвому, педагогічному, освітньо-організаційному, методичному, соціально-перцептивному, цифровому та інших вимірах. Окрім цього, кожний вимір окреслюється певними складниками, які, на думку науковців, є основними у формуванні досліджуваного явища. Із-поміж теоретично обґрунтованих та експериментально перевірених складників домінують мотиваційний, когнітивний, особистісно-діяльнісний, етичний, емоційно-регулятивний тощо.

Проглядаємо, що розроблено дієві інструменти формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, діагностики рівнів її сформованості. В арифметичній прогресії та ранжуванні аналізуються умови, які сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх освітян («залучення здобувачів вищої освіти до творчої комунікативної діяльності; використання потенціалу колективної та індивідуальної проєктної діяльності; використання сучасних ІТ з метою динамічного формування компонентів комунікативної компетентності; активізація самостійної роботи студентів з опанування комунікативної компетентності; залучення здобувачів вищої освіти до виконання ролей викладача в різних ситуаціях педагогічної взаємодії; забезпечення участі студентів у заходах з навчально-виховної діяльності, яку організовує студентське самоврядування; введення комунікативних ситуацій

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

(кейсів), що відображають ситуації спілкування в побутовій, освітній, соціальній та професійній сферах; упровадження методів та прийомів, що передбачають систематичну рефлексію та коригування комунікативної компетентності; розвиток уміння й здібностей роботи з навчальним, науковим текстом, іншими джерелами інформації; формування здатності особистості здобувача вищої освіти до усвідомленої саморегуляції в різноманітних обставинах майбутньої професійної діяльності») [8, с. 17–19].

На нашу думку, означені умови формування та розвитку комунікативної компетентності освітян будуть ефективними, якщо реалізація їх усвідомлюватиметься як мовленнєва взаємодія учасників освітнього процесу, що ґрунтується на пізнавально-комунікативній освітній діяльності з опорою на підґрунтя українського мовознавства, його норм, когнітивну лінгвістику та прагмалінгвістичний контекст комунікації. Нині в методичних, психолого-педагогічних наукових працях, дотичних до формування комунікативної компетентності фахівців освітніх установ, домінує мовознавчий та когнітивний її складники. Прагмалінгвістика, гадаємо, через множинність значень, багатоаспектність почасти «випадає» з поля експериментального дослідження, проте саме її роль у формуванні комунікативної компетентності працівників освітньої галузі – беззаперечна. Лінгвістична прагматика досліджує, як люди послуговуються мовою в дії, вивчає наміри (інтенції) мовців спілкуватися, оперувати мовним кодом залежно від сфери діяльності, місця перебування, часу, мети і стратегій мовлення; аналізує здатності особистості формувати предмет думки, інтерпретувати її в усному та писемному мовленні, не оминаючи наукове доброчесне співавторство; характеризує «<…> духовно-ментальні зв'язки людей, які вступили в комунікацію, взаємодію за допомогою мови» [9, с. 12]; студіює обставини, у яких реалізуються мовленнєві акти; визначає роль інференції як «когнітивного процесу, пов'язаного з обробкою та логічним «виведенням" інформації дедуктивним способом з імплікацій (натяків), непрямих посилань, фонових знань <…>, семантичної та прагматичної пресупозиції (припущення на основі знання), внутрішнього контексту» [10, с. 9–10].

Суголосні з думкою науковців (праці Ф Бацевича, І. Карамишевої, В. Паращук, А. Семенюка, І. Холявко та ін.) у тому, що саме з позицій лінгвістичної прагматики варто сьогодні у вищій школі опановувати «<…> комунікативно-прагматичну структуру наукового дискурсу» [11, с. 85], наукову комунікацію та формувати комунікативну компетентність фахівців-освітян, оскільки насправді, як зазначає І. Холявко, «<…> з пізнавальної діяльності (і наукового текстотворення) неможливо усунути прагматику, адже наукове дослідження завжди пов'язане з комунікацією, тобто відбувається на основі інтерпретації наукових розвідок інших дослідників як діалог різних культурних позицій, наукових думок, що не збігаються в часі й просторі» [11, с. 85].

Отже, обіговий аналіз стану формування та розвитку комунікативної компетентності майбутніх працівників галузі освіти засвідчує, що учасники освітнього процесу вищої педагогічної школи фактично перебувають у педагогічному (освітньому) та науковому дискурсах, які формують і комунікативну поведінку, і комунікативну компетентність, і професійну соціалізацію. Саме *дискурс* є тим процесуальним, інтерактивним явищем, конструктором реальної дії, що через усну, писемну, екстралінгвістичну форми прояву, комунікативні акти, мовленнєві жанри, хронотопи, топоси (університет, кафедра, лекційна аудиторія, зала засідань, платформа Zoom, Google meet тощо, наукове видання (підручник, монографія, стаття, тези тощо)) та атмосферу спілкування з відповідними стратегіями й тактиками забезпечує успішну мовленнєву взаємодію та паралельно продукує форму, статус реалізації, власне вираження цієї взаємодії – текст, який за відповідних умов може знову набути ознак дискурсу (тексту в дії). Водночас дискурс функціонує як наукове міждисциплінарне поняття, у сутності якого синтезовано компоненти, однаково значущі та дієві для сприймання, усвідомлення, розуміння, інтерпретації почутого, побаченого, прочитаного, імпліцитного, експліцитного. Із поміж цих компонентів варто виокремити:

1) *мовно-мовленнєві* («основна одиниця організації мовного коду у вербальній комунікації», «компонент комунікативного акту», «мова, занурена в життя», «функціонування мови у живому спілкуванні», «продукт комунікативної діяльності», «мовлення як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, бере участь у взаємодії людей та механізмах їхньої свідомості», «функціонування мови в реальному часі» [4, с. 104–121]; площина, у якій цілеспрямовано «сходяться» всі рівні мовної системи, актуалізуються залежно від мети і сфери діяльності людини функції мови та взаємодіють поміж собою; текст у дії;

2) *позамовні* (соціальні, етичні, ментальні, гендерні, культурологічні, психічні, психологічні);

3) *методологічні* («субстанція, яка не має чітких контурів і перебуває у постійному русі» [12, с. 12]);

4) *анатомічні* (модуляція голосу, міміка, жести, тембр);

5) *просодичні* (темп, інтонування, паузи, акцентування);

6) *когнітивні* (знання, досвід, культура, дослідження, істина);

7) *структурні* (учасники, топіки, інвенція (тема, матеріал для обговорення, студіювання, письмового розгортання), мета, завдання, стратегії і тактики, жанри, показові тексти, статті, цитати тощо).

Відтак не дивно, що трактування поняття «дискурс» (франц. *discours* – мовлення; лат. *«discursus*» – міркувати, діалог, блукати, розгалуження, розростання, коловорот; *англ. discourse* – розмова, лекція, доповідь)

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

постійно інтерпретується.

Семеми-інтенсіонали, що нині пояснюють зміст дискурсу, переконують: означений термін корінням сягає античності, основ зародження риторики, логіки, граматики, стилістики, оскільки його домінувальною семою в давні часи було *слово* як жива сутність, що «відривалася» від голосового органу людини й перетворювалася в мовлення, бесіду, діалог та «вживалася» в соціальній діяльності суспільства, створювала простір, де сконцентровувалися знання, істина, досвід, увага, мудрість, воля людини.

Загальновідомо, що в комунікативно-науковий обіг термін «дискурс» увів З. Харрис (американський лінгвіст). Учений у 50-их роках ХХ ст. послуговувався ним для структурного та дистрибутивного аналізу текстів, речень і розглядав дискурс як речення, пов'язані за змістом, як супроводжувальний засіб дослідження соціокультурної ситуації. Зважимо на той факт, що в ті часи наукові кола не обговорюють ролі прагмалінгвістики, комунікації як модусів і смислів функціонування мови, дискурсивна парадигма в лінгвістиці, й української мови зокрема, набирає сили лише в 90-их рр. ХХ ст. Однак простежуємо, що сама лексема дискурс ще в 60–70-их рр. ХХ ст. зазнає різних модифікацій. До цього, як наголошує В. Кулик, «<…> у французькій та англійській це означало розмову чи промову, функціонувало як термін лише в мовознавстві, де так називали уривок, довший за речення – тобто складений із кількох речень, спосіб сполучення яких належало дослідити» [13, с. 17].

Сучасні філософи, політологи, журналісти, лінгвісти, соціолінгвісти, лінгводидакти (С. Баранова, Ф. Бацевич, Т. Бехта, О. Бугайчук, О. Горошкіна, Т. Груба, Ф. Данеш, Т. ван Дейк, Л. Іваненко, О. Ільченко, В. Кулик, С. Куранова, І. Кучеренко, Дж. Лакофф, В. Лук'янець, Л. Мамчур, Т. Маслова, Н. Непийвода, М. Пеше, В. Прима, О. Селіванова, П. Серіо, І. Ситник, А. Сотников, Г. Труба, Ю. Хабермас, І. Холявко та ін.) пояснюють сутність терміна «дискурс» також по-різному, як-от:

1) текст, що висвітлює певні події; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент на основі якого відбувається взаємодія людей;

2) мовлення, що «занурене в життя»; «мовна практика, соціальна реальність»; «справжній інструмент пізнання будови мови» [14, с. 99; 100];

3) «розвиток мовної конструкції (мови або тексту) у монолозі» [15, с. 242];

4) «живий процес спілкування і найзагальніша категорія міжособистісної взаємодії» [2, с. 154];

5) «соціально і культурно обумовлена структура, що визначає спосіб організації знання та ідеології в суспільстві» [5, с. 76];

6) зв'язний текст, сукупність текстів, поєднаних спільною темою, що взаємодіють з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими) чинниками.

О. Селіванова узагальнено репрезентує чотири вектори семантичного змісту поняття «дискурс»: 1) зв'язний текст у контексті численних супровідних фонових чинників – онтологічних, соціокультурних, психологічних тощо; текст, занурений у життя; 2) замкнена цілісна комунікативна ситуація (подія), складниками якої є комуніканти й текст як знаковий посередник, зумовлена різними чинниками (соціальними, культурними, етнічними), що опосередкують спілкування і розуміння; 3) стиль, підмова мовного спілкування; 4) зразок мовної поведінки в певній соціальній сфері, що має певний набір змінних [16, с. 119].

Отже, порівняльний, компонентний, контекстний, структурний аналіз полісемічної сутності дефініції «дискурс» дає змогу простежити спільну сему, яка об'єднує фактично всі визначення дискурсу, не ототожнюючи їх, а навпаки, створюючи нові семеми – лексико-семантичні мовленнєві варіанти, які, власне, і дають змогу дослідникам виокремити дискурс у самостійний науковий об'єкт. Такою домінантною семою, на нашу думку, є «текст» як вихідне поняття лінгвістики з чітко усталеними рисами, ознаками (тематична, комунікативна, інтенсіональна єдність (концепт тексту), інтенційність (мета автора), когерентність, когезія, інформативність, точність, інтертекстуальність, модальність, статичність). Обриси і сутність цієї семи певною мірою виструнчують лексичну багатозначність терміна «дискурс», навіть дещо статизують субстанційний погляд на його потрактування («субстанція, що не має чітких контурів і перебуває в постійному русі» [12; 17, с. 19]). З огляду на це науковці шукають різницю між поняттями «дискурс» і «текст», аналізують їх як опозиційну пару, доводять, що *«дискурс»* – це «мовна комунікація як взаємодія між мовцем і слухачем, як міжособистісна активність, форма якої визначається її соціяльною метою», а *«текст»* – це «мовна комунікація (усна чи письмова), що розглядається просто як аудіально чи візуально закодоване послання» [13, с. 21], «зупинений дискурс». Багато дослідників лексеми «дискурс» і «текст» ототожнюють, потрактовують їх і як написані, і як усні фрагменти мовлення. Як у дискурсі, так і в тексті реалізуються знання про світ, розкриваються думки, установки, окреслюються ситуації реального спілкування, сукупність процесів і результатів мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Однак Ф. Бацевич, А. Мартинюк та ін. простежують між текстом і дискурсом відмінності:

1. Текст – це ніби зупинений і «застиглий» дискурс, це дискурс, із якого вилучили живі обставини, вилучили учасників із їхніми психологічними, психічними, когнітивними, соціальними особливостями, часом, місцем, обставинами спілкування тощо.

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

2. У тексті, на відміну від дискурсу, не простежуються екстралінгвістичні засоби.

3. Текст – одиниця мови, одиниця лінгвістичного аналізу, дискурс – одиниця мовлення, одиниця комунікативістики та комунікативного аналізу.

4. Термін «дискурс», на відміну від терміна «текст», не застосовують до давніх текстів, зв'язки яких із життям не відтворюються безпосередньо [2, с. 146–156].

5. Дискурс – «спосіб передачі інформації, але не засіб її накопичення і примноження; дискурс не є носієм інформації у протиставленні тексту; <…> текст – носій інформації, інформаційний слід дискурсу» [3, с. 18–19].

6. »Текст, на відміну від дискурсу, є одиницею лінгвістичного аналізу, що не позначена комунікативною ситуацією» [18, с. 14].

Гадаємо, правильною буде думка, якщо ми з-поміж сем, які характеризують термін «дискурс», виокремимо ще недомінантні семи – «взаємодія», «інформаційний рух». Такий підхід до пояснення явищ «дискурс» і «текст» дасть змогу говорити про те, що в «живому» спілкуванні, і наукову зокрема, з його невербальними (паралінгвістичними) засобами (особливостями голосу, темпу, тембру, інтонаціями, жестами, мімікою, просторовими взаєминами тощо), основною одиницею обміну думками буде «дискурс»; коли дискурс завершився, а живе спілкування спродукувало з глибинним змістом, логічною будовою–зв'язну, цілісну інформацію, яку зафіксували, записали згідно з чинними нормами, дискурс набув статусу тексту. Отже, «<…> взаємодію дискурсів і текстів можна кваліфікувати як їх «кругообіг" у суспільстві» [2, с. 154], як своєрідне трансформування інформації, що проходить стадії живого озвучення, проговорювання, аналізу, синтезу, дискутування тощо, а після завершення процесів живої мовленнєвої інтеракції (спілкування комунікантів за допомогою мовних та невербальних засобів) народжується текст, який знову може переродитися в дискурс, «зануритися в життя», у його проблеми. На міркування В. Кулика, діалектика на кшталт: тексти є втіленням дискурсу, а дискурс виникає в текстах і через текст «пов'язує не текст і дискурс як загальні поняття, а два рівні дискурсу – подію та практику, які втілюються відповідно в окремих текстах та їх сукупностях <…>« [13, с. 21–27]. Науковець радить задля спрощення усвідомлення концептуальної основи термінів простежувати взаємозв'язок між конкретними текстами, їх жанрами та дискурсами (як практиками) і їх типами.

Опираючись на означену спонуку, коротко окреслимо сутність наукового дискурсу як одного з найпоширеніших із-поміж інституційних типів дискурсів та такого, що є складником педагогічного (освітнього), мовознавчого дискурсу й перегукується з поняттям науковий текст. Науковий дискурс і науковий текст слугують значущим осердям формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців педагогічної сфери діяльності, зосібна здобувачів другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового / освітньо-творчого) рівнів вищої освіти, де ядром організації освітнього процесу є наукова комунікація.

Науковий дискурс в академічному середовищі – це мисленнєво-мовленнєва і водночас, як ми зазначали вище, комунікативно-прагматична взаємодія між викладачами, здобувачами вищої освіти, ученими, науковцями-початківцями, що виражається через концепти «наука», «знання», «дослідження», «навчання», «істина». До того ж члени освітянської «наукової дискурсивної спільноти» [4, с. 180] доброчесні та рівні в науковому пізнанні світу, своєї професії, у висловлюванні думок, у віднайденні наукової істини. Науковий дискурс в освітній сфері аналізуємо і як інформаційне, почасти інтелектуально-інноваційне діалогове, полілогове, монологове «поле зустрічі особистостей у конкретних соціальних, психологічних обставинах» [2, с. 146], у науковій дискусії, у творчому продукуванні результатів наукового пошуку під час проведення наукових заходів, академічних форм взаємодії (лекції, практичні, семінарські заняття, педагогічна практика, наукові консультації). Науковий дискурс – це і право помилятися в пошуку наукової правди, і заборона привласнювати чужі думки. Науковий дискурс – це процесуально-поступове, планомірне, серйозне й не короткочасне виформовування вмінь, здатностей особистості накреслювати наукову концепцію, експериментально перевіряти її, апробувати на відкритих заходах, доказово та доброчесно ословлювати в наукових жанрах (есе, тезах, статтях, магістерських, дисертаційних роботах, монографіях тощо). Варто взяти до уваги й те, що науковий дискурс завжди опирається на результати «колективного наукового розуму» з проблеми, яка досліджується, спрямовується «на активацію ментальної роботи потенційного реципієнта, а також його переконання» [11, с. 85–86]. Науковий дискурс можна вважати й інформаційною науковою базою, де відтворюються, озвучуються, актуалізуються в руслі того ж «колективного наукового розуму» старі та нові інтертекстеми, сконцентровуються інтерпретований та інноваційний погляд на знання. У такій науковій дискурсній взаємодії, мовно-мовленнєвій діяльності формується як динамічна, так згодом і статична модель наукового тексту, тому, зазвичай, наукові розвідки й приписують інтерактивному дискурсові (науковому дискурсу) ті ж ознаки, що й лінгвальному текстові (науковому тексту), лише науковий дискурс студіюється на засадах дискурс-аналізу (до уваги беруться передумови, обставини, топоси, специфіка каналів комунікації (очна, онлайн тощо), невербальні компоненти й паралінгвістичні засоби комунікації, психологічні чинники й механізми породження дискурсу тощо). Студіювання лінгвального тексту ґрунтується на інших методах і методиках.

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

Відголос дискурсу та істинності загальнолюдської думки під час продукування концептуально нових ідей ми згодом фактично відтворюємо чи шукаємо в наукових текстах різних жанрів (підручник, посібник, стаття, тези, наукове есе, рецензія, дисертація, монографія, анотація, відгук, реферат тощо), які є предметом вивчення наукового стилю сучасної української літературної мови, і з якими безпосередньо працюють здобувачі вищої педагогічної освіти, усі, хто опановує мову науки, продукує нові знання. Отже, ні науковий дискурс, ні науковий текст не можуть функціонувати без суб'єктивного чинника, «без людського погляду на світ» та аналізу «суб'єктивного способу організації мовного коду» [9, с. 12] в науковій комунікації.

З огляду на це процес формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців академічної сфери має опиратися на прагматичний аспект, одним із проявів якого в науковому дискурсі та науковому тексті є *інтертекстуальність* (від лат. *inter* – між, *textum* – тканина, зв'язок, побудова; від фр. *intertextualite* – міжтекстовість) – «включеність у певний текст фрагментів або елементів інших текстів» [9, с. 344]; «наявність у певному тексті слідів інших текстів, у більш широкому розумінні – діалогічний зв'язок тексту в семіотичному універсумі з попередніми текстами (рекурсивний) та з подальшим текстотворенням» [16, с. 191]; «<…> перекличка авторської позиції з позиціями опонентів <…>, взаємодія старого та нового знання в процесі евристичного пошуку <…>; стикання сфер свідомості автора й іншого дослідника» [11, с. 85–87]. Інтертекстуальність є текстотвірним та дискурсотвірним чинником, окрім цього, супроводжує процес сприймання, усвідомлення, розуміння прочитаного, почутого. Результатом інтертекстуальності є внутрішня і зовнішня (інтердискурсивна) діалогічність – обговорення науковцями проблем дослідження, відстоювання власної наукової позиції, світогляду; своєрідна мисленнєво-мовленнєва взаємодія наукової спільноти через стверджувальні чи заперечні, дискутивні погляди, думки, експерименти тощо. Інтертекстуальність має ґрунтуватися на культурній комунікативній компетентності дослідника, підґрунтям якої є чесність у викладі наукового матеріалу, фактів, аргументів, не допустимість плагіату, фальсифікування думок, фабрикації тощо.

У лінгвальному науковому тексті інтертекстуальна культура засвідчується функційними, лінгвістичними, графічними маркерами, правила оформлення останніх чітко подано в «Українському правописі» (2019 р.). Одиниці міжтекстової взаємодії проявляються через типи інтертекстем, із-поміж яких варто виокремити: цитати прямі (первинні, експліцитні), усічені (часткові), сегментні (граматичні складники, органічно вкраплені в зміст нового тексту); непрямі / імпліцитні цитати (парафрази, центони, алюзії, ремінісценції); контамінацію, стилізацію, фонові покликання, примітки, виноски, бібліографічні описи, прецедентні тексти, епіграфи тощо.

Процес опанування мови науки, наукової комунікації в академічній сфері, де основними одиницями організації мовного коду є науковий дискурс та науковий текст, має бути спрямований на формування здатностей у майбутніх фахівців освітньої сфери вправно й доброчесно оперувати науковим словом з опертям на інтертекстуальний підхід, що передбачає цілеспрямований аналіз, переосмислення, інтерпретацію певного тексту як частини, складника глобального наукового діалогу «колективного розуму людства» з метою розв'язання наукових завдань, пошуку нового знання. Саме через розум і слово неспинно проходить реальна дійсність та проєктуються нові ідеї, концепції у сфері тієї чи іншої професійної діяльності. Інтертекстуальний підхід поглиблює теоретичні знання, системно формує уміння вдало пошукувати суттєву інформацію з теми дослідження, аналізуючи заголовки текстів; влучно формулювати зміст заголовка власного наукового тексту, оскільки «заголовок наукової праці є основним умістищем змістової інформації тексту <…>, умотивованим знаком як спробою зафіксувати нове знання» [19, с. 7–8] та правильно вибудувати рух думки; розвиває навички доречно послуговуватися функційними маркерами інтертекстем (апелювання до авторитетної думки, пояснення, класифікування, деталізування, емпатичність, декорування, ілюстрування, переконання тощо). Інтертекстуальний підхід у системі формування наукової комунікативної компетентності майбутніх освітян має бути одним із провідних.

Окрім цього, варто взяти до уваги, що підґрунтям успішної академічної взаємодії в сфері науки є класичні принципи науковості, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, фундаментальності освіти й професійної її спрямованості, академічної доброчесності, аргументованості, відкритості до критики.

Із-поміж сучасних методів і технологій формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців освітньої галузі варто, на нашу думку, виокремити такі:

1) методи термінологічного аналізу (*лінгвістичні:* описовий, етимологічний, словотвірний, морфемний, компонентного аналізу, дистрибутивний, мовних корпусів тощо; *системно-логічні:* зіставний, моделювання, контекстуального аналізу, системного аналізу тощо);

2) методи наукових дискусій (мозковий штурм, панельна дискусія, наукові дебати, сократівський діалог тощо);

3) методи ознайомлення з науковим досвідом (метод кейс-стаді для огляду, аналізу опублікованих літературних джерел; системний пошук публікацій у базах даних (Scopus, Web of Science, Google Scholar), робота з бібліографічними платформами щодо систематизації наукових джерел (Zotero, Mendeley, EndNote тощо), методи та технічні прийоми роботи зі стилями цитування (ДСТУ, APA, MLA, Vancouver тощо); метод

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

рецензування первинних, вторинних текстів наукового стилю;

4) комунікативні методи (реалізуються в безпосередній взаємодії учасників наукового дискурсу: наукові внутрішні та зовнішні стажування; проєктування наукових грантів, стартапів; моделювання наукових заходів; консультації з експертами, опонентами; науковий семінар тощо);

5) практичні методи (методики повторного аналізу даних (прийоми валідації, кількісного синтезу даних, ретроспекція тощо); студіювання архівних матеріалів; лабораторні методи тощо);

6) мережеві соціальні технології наукової взаємодії (створення профілів у ResearchGate, Academia.edu., робота в профілях);

7) технології публічних виступів (психотехнологія сторітелінгу, керування увагою; технологія «Золотого кола» за Саймоном Синеком; інтерактивні презентації; технології зорового, зворотного зв'язку (приміром, за допомогою сервісів Mentimeter, Slido); технології цифрових репетиторів (AI Coaching (ШІ-коучинг), що контролює темп мовлення, правильність (відстежує слова-паразити), оцінює здатності варіювати гучністю, тоном мовлення); технології подолання страху перед науковими виступами, доповідями, відповідями тощо).

Означені методи й технології за умови вмілого й планомірного послуговування ними активізують критичне мислення, стимулюють до активної та інтерактивної діяльності, дають змогу глибше опанувати процеси і механізми продукування текстів наукового стилю в їх жанровому розмаїтті та інтертекстуальному перегукові, усвідомити сутність комунікативних стратегій наукової комунікації.

Сьогоденна творчість у сфері науки переконує в тому, що в процесі виконання наукового дослідження (магістерська кваліфікаційна робота, кандидатська / докторська дисертації), написання статей, тез, посібників, підручників, монографій, методичних рекомендацій тощо, надання наукових консультувань, варто скерувати увагу учасників академічного процесу на шалений розвій наукового дискурсу в соціальних мережах, де випрацьовуються свої норми, закони, які посутньо починають впливати на класичний науковий стиль, виформовувати нові підстилі, жанри, а отже – змінювати класичний науковий дискурс і науковий текст. Солідаризуємося з міркуваннями Г. Труби про те, що «<…> нові тенденції змінили певним чином тектонічну мапу наукового стилю». З огляду на це дослідниця пропонує нову класифікацію наукового стилю за категоріями, що співіснують і впливають одна на одну:

1-ша категорія. *Класичний науковий дискурс*, який реалізується у класичних наукових інституціях (університети, інститути) та усталених наукових жанрах (монографії, дисертації, наукові статті тощо).

2-га категорія. *Класичний науковий дискурс європейської традиції,* який з'явився під впливом європейської і американської наукової традиції. Для цієї категорії дискурсу характерне більш яскраве «Я» науковця, відсутність осяжного відсилання до попередників, вища емоційна забарвленість.

3-я категорія. *Мережевий науковий дискурс,* який став цілковитим продуктом виходу науковців у соціальні мережі. Для цієї категорії дискурсу характерні висока емоційність викладу, надмірна стисліть формату (до 1 хвилини), час від часу цілковита ненауковість (під впливом медійного дискурсу і для привернення уваги інших користувачів)» [15, с. 246–247].

Висновки. Отже, нині мовно-мисленнєва діяльність в академічній сфері здійснюється на засадах моделювання динамічних зв'язків між усіма учасниками освітнього процесу, де комунікативні вміння є одними з ключових. Реалізація наукової мови в когнітивному, комунікативно-прагматичному та функціональному руслі спонукає вищу педагогічну школу до окреслення дієвої системи формування комунікативної компетентності майбутніх освітян, підґрунтям якої є діяльнісний підхід, спрямований на успішне розгортання дискурсних наукових практик. Основою міжгалузевої, міждисциплінарної, професійно-інформаційної взаємодії стає науковий дискурс як фокус прояву закономірностей інтерактивної діяльності його учасників, де синтезуються вербальні, невербальні (паралінгвістичні) засоби, когнітивні, соціально-психологічні, етичні, культурологічні чинники, окреслюються шляхи розв'язання наукових проблем, а згодом у мові наукової прози (у наукових текстах) віддзеркалюються результати пошуку раціональної істини. Одним із засобів реалізації пізнавального погляду людини на світ, суб'єктивного способу організації мовного коду як у науковому дискурсі, так і в науковому тексті є інтертекстуальність – експліцитне та імпліцитне відображення, осмислення нового дослідження через зв'язок-перегук із попереднім науково ословленим досвідом.

Опанування основ наукового дискурсу, наукового тексту на засадах інтертекстуального підходу, робота з методами та технологіями, що активують критичне мислення, спонукають до інтерактивної академічної взаємодії у сфері наукової комунікації, є значущими складниками процесу формування інтелектуальних умінь і здатностей майбутніх освітян науково пізнавати та професійно вдосконалювати предметну галузь знань, продуктивно взаємодіяти в міжгалузевих дискурсах.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні різнотипних завдань, вправ, комунікативних кейсів, дискурсивних студій, зміст яких буде спрямовано на формування вмінь продукувати різножанрові наукові тексти, функціонально, лінгвістично й графічно означати в них інтертекстуальні вкраплення.

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

Список використаної літератури

1. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови : підручник. Київ : Вища школа, 2003. 462 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. 2-ге вид., доп. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 376 с.
3. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 196 с.
4. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації : нав. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 240 с.
5. Бугайчук О. В. Дискурс і текст: взаємодія та відмінності. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки.* 2025. Вип. 1 (212). С. 76–83 URL: https://journals.cusu.in.ua/index.php/philology/article/view/613/581 (дата звернення: 16.03.2026).
6. Ковальчук Л. В. Контекст та контекстуальність у сучасному англомовному художньому дискурсі : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Луцьк – Запоріжжя, 2017. 231 с.
7. Кравцова Ю. В, Леута О. І., Леміш Н. Є., Титаренко О. Ю. Дискурс як інтердисциплінарний феномен: комунікативний, когнітивний, культурологічний, дидактичний аспекти. *Наукові записки. Педагогічні науки.* 2025. Вип. 161. С. 70–78. URL: http://nz.npu.edu.ua/article/view/335515 (дата звернення: 18.03.2026).
8. Красильник Ю. Комунікативна компетентність майбутніх педагогів професійного навчання: умови формування й розвитку. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.* 2025. Вип. 1 (150). С. 13–22. URL: https://repositary.knuba.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3edb32e9-3969-458f-8bcb-3f845eb997cd/content (дата звернення: 18.03.2026).
9. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 304 с.
10. Пастернак Т. А., Тетерук С. П. До питання ключових термінів лінгвопрагматики. *Linguistics and translation studies. Мовознавство і перекладознавство. International journal of philology.* 2022. Vol. 13. № 3. С. 5–13. URL: https:// philologicalscience.com.ua/en/journals/tom-7-3-2022/do-pitannya-klyuchovikh-terminiv-lingvopragmatiki (дата звернення: 18.03.2026).
11. Холявко І. В. Наукова комунікація в руслі прагматичної інтерпретації. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації.* 2020. Т. 31 (70). № 2. Ч. 1. С. 84–89. URL: https://philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2020/2_2020/part_1/17.pdf (дата звернення: 19.03.2026).
12. Slembrouck S., Tusting K. (Ed.). Discourse analysis : The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography. 1st ed. Routledge, 2019. 406 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315675824 (дата звернення: 18.03.2026).
13. Кулик В. Дискурс українських медій: ідентичності, ідеології, владні стосунки : монографія. Київ : Критика, 2010. 656 с.
14. Прима В. В. Дискурс: погляди науковців на визначення поняття. *Закарпатські філологічні студії.* Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 22. Т. 2. С. 98–103. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/234a0a02-958b-4f44-9e1c-6c08be02633c (дата звернення: 19.03.2026).
15. Труба Г. М. Науковий дискурс. Сучасне бачення. *Нова філологія.* 2021. № 84. С. 242–247. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/2015480 (дата звернення: 19.03.2026).
16. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
17. Бехта Т. О. Текст і дискурс у новітніх парадигмах лінгвістичних знань. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації.* 2019. Т. 30 (69). № 4. Ч. 2. С. 18–22. URL: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2019/4_2019/part_2/6.pdf (дата звернення: 19.03.2026).
18. Борисов В. А. Лінгвокомунікативний аспект українського мовознавчого дискурсу : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.02. Харків, 2001. 23 с.
19. Пшенична Л., Шевченко В., Шишкіна Н. Термінологічна робота: науковий текст як джерело нових знань. URL: https://vlp.com.ua/files/02_38.pdf (дата звернення: 19.03.2026).

SCIENTIFIC TEXT AND DISCOURSE IN THE SYSTEM OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS: INTERTEXTURAL APPROACH

Kuznetsova Halyna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Ukrainian Language, Literature and Teaching Methods Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *This publication is driven by ongoing integration processes in the field of education, where increasing research relevance is attributed to the actual functioning of scientific language, as well as to text and discourse as its core categories interconnected through the phenomenon of intertextuality. Particular attention is given to the genre differentiation of scientific communication and to scientific interaction among higher education students, scholars, and academic communities through systems of communicative practices (educational processes, academic events, journal publications, master's thesis and doctoral dissertation defenses, etc.). The anthropocentric and cognitive-communicative paradigms currently serve as the foundation for implementing the functions of language in scientific communication. Their essence should underpin the development of linguistically and communicatively competent individuals and provide a basis for identifying effective approaches, methods, and technologies for shaping the scientific communicative competence of future educators.*

Purpose. *The aim of the study is to investigate the problems of developing scientific communicative competence among students of higher pedagogical education at different levels, based on the intertextual approach as a foundation*

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

for producing scientific texts and discourses; to characterize the essence of the concepts of «discourse,» «text», «scientific discourse,» and «scientific text,» and to identify their common and distinctive categorical features; to analyze the content of the term «intertextuality,» to determine the types and functions of intertextual elements according to the ways they are integrated into scientific discourse and text; and to substantiate the significance of the intertextual approach, as well as modern methods and technologies for developing the scientific competence of future educators.

Methods. *The study is based on the methods of analysis and synthesis of scientific literature, examination of discourse-based academic practices, comparison and generalization for clarifying the key concepts of the research. Systemic, componential, comparative, and distributive methods are applied to substantiate the relevance of the problem, to model theoretical provisions, to identify the categorical features of discourse, text, and intertextuality, and to determine effective approaches, methods, and technologies for developing the scientific competence of future educators.*

Results. *The article examines the issues of developing scientific communicative competence among students of higher pedagogical education at various levels using the intertextual approach as a basis for producing scientific texts and discourses. It characterizes the essence of the concepts of «discourse,» «text,» «scientific discourse,» and «scientific text,» and identifies their shared and distinctive categorical features. The content of the term «intertextuality» is analyzed, and the types and functions of intertextual elements based on their modes of integration into scientific discourse and text are determined. The significance of the intertextual approach in shaping the communicative competence of education professionals is substantiated. Emphasis is placed on both classical principles and contemporary approaches, methods, and technologies for developing scientific competence.*

Originality. *The scientific novelty of the study lies in substantiating the significance of the subjective factor in the functioning of the language of science, as well as in highlighting the cognitive-communicative paradigm as a basis for interactive engagement of higher education students within scientific discourse. It also involves presenting cognitive perspectives in texts of various genres of scientific prose based on the intertextual approach.*

Conclusion. *It is substantiated that linguistic and cognitive activity in the academic sphere is carried out through modeling dynamic connections among all participants in the educational process, where communicative skills are among the key components. The foundation of an effective system for implementing scientific language within cognitive, communicative-pragmatic, and functional dimensions is the activity-based approach aimed at the successful development of discourse-based scientific practices. It is demonstrated that scientific discourse serves as the basis for interdisciplinary, cross-sectoral, and professional informational interaction, where verbal and nonverbal (paralinguistic) means, as well as cognitive, socio-psychological, ethical, and cultural factors are synthesized. These processes outline ways of solving scientific problems and are reflected in scientific texts. It is established that intertextuality is the phenomenon through which a person's cognitive perception of the world is realized both in scientific discourse and in scientific text. The study proposes methods and technologies for developing the scientific competence of future educators, including terminological analysis, scientific discussion methods, familiarization with scientific experience, communicative and practical methods, network-based social technologies for scientific interaction, and public speaking technologies.*

Keywords: *discourse, text, scientific discourse, scientific text, intertextuality, intertextual approach, scientific communicative competence of students of higher pedagogical education, approaches, methods, technologies of scientific interaction and scientific communication.*

References

1. Matsko, L.I., Sydorenko, O.M., Matsko, O.M. (2003). Stylistyka ukraiinskoi movy [Stylistics of the Ukrainian language]. Kyiv : Vyshcha shkola. [in Ukrainian].

2. Batsevych, F.S. (2009). Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]. Kyiv : VTS «Akademiia». [in Ukrainian].

3. Martyniuk, A.P. (2011). Slovnyk osnovnykh terminiv kohnityvno-dyskursyvnoi linhvistyky [Dictionary of basic terms of cognitive-discursive linguistics]. Kharkiv : KHNU imeni V. N. Karazina. [in Ukrainian].

4. Semeniuk, O.A., Parashchuk, V.YU. (2010). Osnovy teorii movnoi komunikatsii [Fundamentals of the theory of linguistic communication]. Kyiv : VTS «Akademiia» [in Ukrainian].

5. Buhaichuk, O.V. (2025). Dyskurs i tekst: vzaiemodiia ta vidminnosti [Discourse and text: interaction and differences]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky*, issue 1 (212). 76–83. https://journals.cusu.in.ua/index.php/philology/article/view/613/581 [in Ukrainian].

6. Kovalchuk, L.V. (2017). Kontekst ta kontekstualnist u suchasnomu anhlomovnomu khudozhnomu dyskursi [Context and contextuality in modern English-language artistic discourse]. *Candidate`s thesis.* Lutsk–Zaporizhzhia. [in Ukrainian].

7. Kravtsova, YU.V., Leuta, O.I., Lemish, N.YE., Tytarenko, O.YU. (2025). Dyskurs yak interdystsyplinarnyi fenomen: komunikatyvnyi, kohnityvnyi, kulturolohichnyi, dydaktychnyi aspekty [Discourse as an interdisciplinary phenomenon: communicative, cognitive, culturological, didactic aspects]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky*, issue 161, 70–78. http://nz.npu.edu.ua/article/view/335515 [in Ukrainian].

8. Krasylnyk, YU. (2025). Komunikatyvna kompetentnist maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia: umovy formuvannia y rozvytku [Communicative competence of future teachers of professional training: conditions for formation and development]. *Visnyk Kremenchutskoho natsionalnoho universytetu imeni Mykhaila Ostrohradskoho*, issue 1 (150), 13–22. https://repositary.knuba.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3edb32e9-3969-458f-8bcb-3f845eb997cd/content [in Ukrainian].

9. Batsevych, F.S. (2011). Vstup do linhvistychnoi prahmatyky [Introduction to linguistic pragmatics]. Kyiv : VTS

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

«Akademiia». [in Ukrainian].

10. Pasternak, T.A., Teteruk, S.P. (2022). Do pytannia kliuchovykh terminiv linhvoprahmatyky [On the issue of key terms of linguopragmatics]. *Linguistics and translation studies. Movoznavstvo i perekladoznavstvo. International journal of philology. «Mizhnarodnyy filolohichnyy chasopys»* Vol. 13, 3, 5–13. https://philologicalscience.com.ua/en/journals/tom-7-3-2022/do-pitannya-klyuchovikh-terminiv-lingvopragmatiki [in Ukrainian].

11. Kholiavko, I.V. (2020). Naukova komunikatsiia v rusli prahmatychnoi interpretatsii [Scientific communication in the direction of pragmatic interpretation]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii.* Vol. 31 (70). № 2. CH.1. 84–89. https://philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2020/2_2020/part_1/17.pdf [in Ukrainian].

12. Slembrouck S., Tusting, K. (Ed.). (2019). Discourse analysis. The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography (1st ed.). Routledge, 2019. 406 p. https://doi.org/10.4324/9781315675824 [in English].

13. Kulyk, V. (2010). Dyskurs ukrainskykh medii: identychnosti, ideolohii, vladni stosunky [Discourse of ukrainian media: identities, ideologies, power relations]. Kyiv : Krytyka. [in Ukrainian].

14. Pryma, V.V. (2022). Dyskurs: pohliady naukovtsiv na vyznachennia poniattia [Discourse: views of scientists on the definition of the concept]. *Zakarpatski filolohichni studii.* Uzhhorod : Vydavnychyi dim «Helvetyka», issue 22. Vol. 2, 98–103. https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/234a0a02-958b-4f44-9e1c-6c08be02633c [in Ukrainian].

15. Truba, H.M. (2021). Naukovyi dyskurs. Suchasne bachennia [Scientific discourse. Modern vision]. *Zbirnyk naukovykh prats «Nova filolohiia»*. 84, 242–247. https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/2015480 [in Ukrainian].

16. Selivanova, O. (2006). Suchasna linhvistyka [Modern linguistics]. Poltava : Dovkillia-K. [in Ukrainian].

17. Bekhta, T.O. (2019). Tekst i dyskurs u novitnikh paradyhmakh linhvistychnykh znan [Text and discourse in the latest paradigms of linguistic knowledge]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii.* Vol 30 (69), 4, 18–22. https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2019/4_2019/part_2/6.pdf [in Ukrainian].

18. Borysov, V.A. (2001). Linhvokomunikatyvnyi aspekt ukrainskoho movoznavchoho dyskursu [Linguistic-communicative aspect of Ukrainian linguistic discourse]. *Extended abstract of candidate`s thesis.* Kharkiv. [in Ukrainian].

19. Pshenychna, L., Shevchenko, V., Shyshkina, N. Terminolohichna robota: naukovyi tekst yak dzherelo novykh znan [Terminological work: scientific text as a source of new knowledge]. https://vlp.com.ua/files/02_38.pdf [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 9.03.2026 р.
Прийнято редакцією 9.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 378.011.3-051:373.3]:80
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-78-91

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Зенченко Тетяна Федорівна
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: zenchenkotetyanaf@gnpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-3589-4780

У статті розкрито сутність і обґрунтовано методологічні підходи до формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті мовно-літературної освітньої галузі. Актуальність дослідження зумовлено сучасними трансформаціями освіти, впливом цифрового середовища й віддаленого навчання та необхідністю підготовки педагогів, здатних ефективно організовувати інтерактивну навчальну взаємодію учнів. Проаналізовано парадигму визначень поняття «методологічний підхід», окреслено роль у професійній підготовці вчителя. Визначено, що провідними універсальними підходами є компетентнісний, системний та діяльнісний, які забезпечують цілісність, практичну спрямованість і результативність освітнього процесу. Обґрунтовано доцільність застосування специфічних підходів, зокрема комунікативно-діяльнісного, аксіологічного, холістичного, інтегративного, соціокультурного, інформаційно-семіотичного та ресурсного. Розкрито їх зміст, функції та значення у формуванні здатності майбутнього вчителя до проєктування й реалізації інтерактивного навчання.

Ключові слова: *інтерактивно-методична компетентність, підготовка вчителів, учителі початкових класів, інтерактивні технології, методологічні підходи, компетентнісний підхід, мовно-літературна освітня галузь.*

Постановка проблеми. Сучасний учень початкової школи навчається й розвивається в складних умовах воєнного стану, психологічного й емоційного навантаження, динамічного цифрового інформаційного середовища, що зумовлює особливий характер його пізнавальної діяльності, способи сприймання тексту, навчальної комунікації в різноформатному освітньому процесі та позанавчального спілкування в соціумі. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів має враховувати вплив усіх негативних факторів освітнього процесу, необхідність доцільного й гармонійного впровадження інтерактивних освітніх

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

технологій, які забезпечують активну участь учнів в освітньому процесі, стимулюють пізнавальну діяльність, сприяють формуванню досвіду співпраці в різних умовах, розвивають здатність до комунікації.

Трансформації початкової освіти, зумовлені компетентнісною парадигмою, цифровізацією, орієнтацією на динамічне застосування різних форм освітнього процесу, актуалізують проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів, здатних ефективно організовувати інтерактивну взаємодію учнів, зокрема й у процесі опанування мовно-літературної освітньої галузі. У цьому контексті особливої ваги набуває формування інтерактивно-методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, що поєднує знання змісту навчання, володіння сучасними методиками, уміння проєктувати й реалізовувати інтерактивні технології та здатність до рефлексії власної діяльності.

Проблема визначення ефективних методологічних підходів до формування інтерактивно-методичної компетентності є однією з ключових у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Необхідність її розв'язання зумовлено потребою інтеграції різних наукових підходів, що забезпечують цілісність, системність і практичну спрямованість освітнього процесу, зокрема в площині мовно-літературної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науці здійснено ґрунтовний аналіз методологічних підходів до підготовки вчителів початкових класів.

Дослідники охарактеризували низку методологічних підходів, що визначають специфіку професійної підготовки педагогів початкової ланки освіти, зосібна науковці НАПНУ М. Вашуленко, Н. Бібік, О. Савченко, О. Онопрієнко та ін. обґрунтовують важливість компетентнісного та діяльнісного підходів для підготовки майбутніх учителів початкових класів, Н. Гречаник, О. Ішутіна, І. Хижняк та ін. підкреслюють необхідність урахування системи взаємопов'язаних підходів (системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний / суб'єктно-діяльнісний, синергетичний, соціокультурний / культурологічний, аксіологічний). Простежуємо й інші підходи, виокремлені залежно від специфіки конкретного дослідження, зокрема холістичний (О. Бескорса [1]), праксеологічний (О. Бескорса [1], О. Семеніхіна, О. Семеног, М. Друшляк [30), ресурсний (О. Бескорса [1], В. Лозова, С. Микитюк [16], І. Хижняк [40]), середовищний (О. Бескорса [1], Л. Пєтухова [20]), конструктивістський (І. Вікторенко, С. Кушнір [12]), технологічний (О. Дубасенюк [7], В. Сергєєва [31], І. Хижняк [40]) тощо.

Сучасні українські дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів демонструють значну увагу до професійних компетентностей, зокрема методичної, інформаційної, комунікативної, інноваційної та інтерактивної. Академік НАПН України О. Савченко, характеризуючи результати досліджень на спеціальному методологічному семінарі в Національній Академії педагогічних наук України (2008) [27], зазначала, що «професійна компетентність педагога є якісно іншим поняттям, ніж знання і професійні уміння чи здатність до виконання окремих професійних задач. Вона є інтегрованим результатом набуття особистістю знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду, професійної діяльності, ґрунтується на ціннісно-мотиваційних орієнтирах, що виявляються у поведінці, рефлексії», та, ураховуючи перспективність подальшого вивчення проблеми компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті, пропонувала науковцям звернути увагу на актуальні теоретичні і практичні аспекти дослідження якості підготовки майбутнього вчителя, зокрема «технології реалізації компетентнісного підходу у різних умовах одержання педагогічної освіти; …<…>.. інформаційно-комунікативні технології у формуванні ключових і предметних компетенцій майбутніх учителів..» [39]. Цінними в контексті формування інтерактивно-методичної галузі майбутнього вчителя початкових класів є наукові дослідження Н. Бахмат, О. Золочевської, С. Скворцової, Н. Кузнецової (методична компетентність), С. Паламар і Л. Неживої (доцільність застосування інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні предметно-методичної компетентності майбутніх учителів), О. Волошиної, О. Корніяки, М. Морозової (інтерактивна компетентність), О. Корніяки (розглядає інтерактивну компетентність як складник комунікативної компетентності поряд із комунікативно-мовленнєвою та перцептивною, що забезпечують ефективний обмін інформацією, координацію взаємодії та встановлення міжособистісних зв'язків).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та систематизація методологічних підходів до формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті мовно-літературної освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо методологічні підходи до формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті мовно-літературної освітньої галузі. Насамперед під ***методологічним підходом*** розуміємо:

- «вихідну концептуальну позицію дослідника, що визначає спрямованість наукового пошуку, вибір засобів пізнання та інтерпретацію одержаних результатів» [5];
- «стратегію наукового пізнання і є системою принципів, що зумовлюють відбір фактів, методів і логіку їх інтерпретації» [13];
- «спосіб організації освітнього процесу, який задає характер взаємодії його учасників і визначає вибір

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

форм, методів і засобів навчання» [23];

- «концептуальні орієнтири дослідження та забезпечують цілісність аналізу педагогічних явищ» [17];
- «спосіб організації пізнавальної діяльності та логіку наукового пошуку» [29].

Методологічні підходи визначають:

- «логіку відбору змісту освіти та забезпечують реалізацію компетентнісної парадигми» [15];
- орієнтири «інноваційних трансформацій у вищій педагогічній освіті» [14];
- спрямованість формування професійної компетентності вчителя, зокрема здатності до інноваційної та інтерактивної діяльності [10] та ін.

Значущою методологічною основою дослідження вважаємо компетентнісний підхід, актуальність якого визначається необхідністю підготовки вчителя, здатного до застосування знань у динамічних умовах, прийняття відповідальних рішень, інтеграції міждисциплінарного досвіду. Упровадження компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів початкових класів було зумовлено сучасними викликами до забезпечення якості освіти та узгодження результатів професійної підготовки з потребами динамічного освітнього середовища, необхідністю подолання розриву між теоретичною підготовкою педагогів і реальними вимогами шкільної практики, орієнтацію освітнього процесу на досягнення конкретних, вимірюваних результатів освітньої діяльності [39].

Сутність компетентнісного підходу полягає у спрямуванні освітнього процесу передусім на формування здатності майбутнього вчителя ефективно діяти в професійних ситуаціях, інтегрувати знання, уміння, цінності та досвід. Професійна підготовка має практико-орієнтований характер, що передбачає розвиток готовності до педагогічної взаємодії, саморозвитку та безперервного навчання. Водночас компетентнісний підхід забезпечує узгодженість освітніх результатів із державними стандартами, соціально-економічними запитами суспільства, сприяє формуванню фахівця, здатного до адаптації в умовах змін і реалізації принципу навчання впродовж життя, що визначає його провідну роль у модернізації сучасної педагогічної освіти.

Теоретичні аспекти компетентнісного підходу з опертям на український і європейський досвід було розглянуто на спеціальному методологічному семінарі в Національній Академії педагогічних наук України (2008), за результатами обговорення якого педагогічній спільноті запропоновано користуватися таким визначенням: «Компетентність – це інтегрована категорія, що виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивіда успішно розв'язувати загальні і специфічні проблеми як у трудовій діяльності в якості фахівців, так і в суспільному житті в якості громадян. Набори компетентностей охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості, необхідні для виконання індивідом економічних і соціальних функцій» [27].

Професійна компетентність педагога, на думку наукової спільноти НАПН, є якісно іншим поняттям ніж знання і професійні уміння чи здатність до виконання окремих професійних задач і розглядається як інтегрований результат набуття особистістю знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду, професійної діяльності, ґрунтується на ціннісно-мотиваційних орієнтирах, що виявляються у поведінці, рефлексії, об'єднує його особистісний і професійний розвиток. З огляду на зазначене процес навчання виключає «передачу знань», пасивну роль студента як споживача інформації.

Науковці НАПН України в обґрунтуванні ієрархії компетентностей (ключові, базові, що виявляються в різних контекстах, загальнопредметні (галузевого значення) і предметні) покликаються на дослідження Дж. Рейвена, який побудував модель різних компетентностей і описав зазначений підхід уже в 1977 р., характеризуючи компоненти компетентностей та їх розвиток в освіті [44].

Дійсний член НАПНУ Н. Бібік аналізує розуміння компетентності як «інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на розвиток умінь діяти, застосовувати досвід в проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорнутого пошуку відповіді, коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягати результату» [39, с. 25]. З огляду на зазначене було здійснено переконструювання курсу української мови для 4-річної початкової школи, відбулася докорінна зміна змісту і структури, вибудувалися два взаємозв'язані складники – мовленнєвий розвиток учнів і їхня мовна освіта, причому, саме в такому співвідношенні, на відміну від попередніх традиційних програм. Систему вивчення предмета спрямовано на забезпечення зв'язку мови і мовлення, мовлення і мислення, постійне тренування учнів у висловлюванні думок; «мовні знання тут – не самоціль, а засіб» [39, с. 50].

Доцільно враховувати, що сучасне оновлення змісту й методів навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі спирається на новітні здобутки лінгвістичної науки, передусім теорії тексту та психолінгвістики, яка досліджує закономірності процесів сприймання та продукування мовленнєвих висловлювань. Зазначене стало підґрунтям розвитку зв'язного мовлення школярів, яке раніше здебільшого ґрунтувалося на інтуїції, мовному чутті та наслідуванні зразка. Теорія мовленнєвої діяльності водночас

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

стимулювала появу нових досліджень мовленнєвого розвитку дітей різних вікових груп – від дошкільників до підлітків – її ключові положення, пов'язані з чотирма фазами побудови зв'язного висловлювання, набули широкого застосування в методиці навчання мови. Як наголошував академік НАПНУ М. Вашуленко, «взаємозв'язки в мові об'єктивні і представлені різноманітними видами і формами свого вияву. Для теорії і практики навчання української мови в початкових класах особливого значення набуває забезпечення таких міжрівневих зв'язків, які б у загальних рисах відображали живу природу мовної системи з урахуванням принципу навчально-методичної доцільності» [39, с. 51]. Необхідність відображення в навчанні живої природи мовної системи зумовлює потребу в методичних підходах та технологіях, які забезпечують інтеграцію різних мовних рівнів і сприяють розвитку мовленнєвої діяльності учнів у реальних комунікативних ситуаціях. «Перед методикою початкового навчання стоїть проблема забезпечити насамперед усвідомлення учнями комунікативної функції мови. А тому більшість мовних і мовленнєвих вправ має виконуватись саме з метою комунікації, спілкування <…> створення мовленнєвих ситуацій для побудови учнями коротких монологічних і діалогічних висловлювань і розвиток мотивації до таких висловлювань, орієнтування їх на слухача або читача, і вироблення вмінь накопичувати для цього мовний матеріал, і робота над удосконаленням власних висловлювань» [39, с.53].

У змісті початкового мовного курсу поєднано системно-описовий і комунікативно-діяльнісний підходи (із переважанням останнього) до відбору і структурування навчального матеріалу відповідно до чотирьох фаз мовленнєвих дій (орієнтування, планування, висловлювання, контроль і корекцію висловлювання), що поєднується з традиційним підходом до розвитку мовлення школярів та ґрунтується на знаннях і вміннях щодо основних мовних одиниць. Переосмислення мовно-літературної освіти учнів початкових класів у сучасних реаліях обґрунтовує необхідність якісного оновлення підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема в контексті мовно-літературної освітньої галузі, що відображається в перегляді навчальних програм освітніх компонентів, здатності до ефективного інтегрування мовної-літературної освіти та мовленнєвого й соціального розвитку учнів.

З огляду на це формування інтерактивно-методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у контексті мовно-літературної освітньої галузі має особливу актуальність, оскільки забезпечує здатність педагога організовувати освітній процес як простір активної мовленнєвої взаємодії. Ефективна реалізація компетентнісного підходу в мовно-літературній галузі потребує від учителя володіння інтерактивними методами і технологіями, уміння моделювати комунікативні ситуації, стимулювати пізнавальну активність учнів, сприяти розвитку критичного мислення та розвитку мовлення. Інтерактивно-методична компетентність є необхідною умовою реалізації оновленого змісту мовно-літературної освіти та досягнення її ключових результатів. У межах компетентнісного підходу інтерактивно-методична компетентність розглядається як комплексне утворення, що охоплює мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти. Відповідно, підготовку майбутніх учителів початкових класів має бути спрямовано на засвоєння методик викладання мови й літератури та формування здатності їх адаптувати, аналізувати ефективність, створювати нові педагогічні рішення [28].

Академік НАПН України О. Савченко наголошувала, «що впровадження компетентнісного підходу не означає відкидання таких відомих підходів у педагогічній освіті як системний, діяльнісний, когнітивний, міждисциплінарний <...> вони певною мірою взаємодіють у процесі застосування компетентнісного підходу, який не може бути ізольованим засобом, бо передбачає глибокі, комплексні зміни у професійній підготовці майбутнього вчителя, що вимагають переосмислення цілей і результатів оновлення змісту і процесу навчання, особливо педагогічної практики, середовища ВНЗ, оцінювання якості підготовки. Ці перетворення мають бути системними, а їх результати прогнозованими і критеріально вимірюваними» [39, с. 22].

Зауважимо про сучасність й онолюваність компетентнісного підходу, С. Паламар і Л. Нежива на основі компетентнісного підходу розробили сучасну методичну модель застосування доповненої реальності на уроках читання в початковій школі [18].

Одним із провідних у контексті дослідження вважаємо системний підхід, який уможливлює розгляд підготовки вчителя як цілісної структури, де знання, уміння, ціннісні орієнтації та особистісні якості постають як взаємопов'язані й взаємозумовлені компоненти. Значну частину праць науковців (О. Білоус, Ю. Вінтюк, С. Гончаренко, Т. Гуменюк, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, О. Марущак, Т. Семенюк, С. Сисоєва та ін.) присвячено проблемі застосування системного підходу в закладах вищої освіти, зокрема й у процесі підготовки майбутніх учителів. Його суть полягає в здатності аналізувати об'єкт чи явище в розвитку, з урахуванням цілісності та взаємозв'язків між усіма його складниками. Відтак системний підхід розглядаємо як методологічну основу цілісної підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації мети мовно-літературної галузі в початковій школі, що сприяє інтеграції всіх структурних компонентів освітнього процесу, забезпечує міждисциплінарність, логіку навчання, єдність теорії і практики, розвиток здатності до адаптації та професійного саморозвитку в умовах сучасної школи.

У ході дослідження здійснено аналіз різних підходів науковців щодо системного підходу як

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

методологічної основи підготовки майбутнього вчителя початкових класів, формування його інтерактивно-методичної компетентності вивчення, зосібна досліджень Л. Хомич (система психолого-педагогічної підготовки вчителів початкових класів) [41], В. Орєхової (педагогічні умови формування трансмедійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва початкової школи на засадах «компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, холістичного, міждисциплінарного, системно-діяльнісного підходів» [19]), О. Бескорсої (формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи спирається на системний, культурологічний, холістичний, аксіологічний, особистісний, праксеологічний, ресурсний, середовищний, компетентнісний підходи [1]), І. Упатової (методична підготовка майбутніх учителів початкової школи здійснюється «на основі взаємодії історичного, інтегрованого, системного, середовищного, діяльнісного, компетентнісного, фасилітаційного та акмеологічного підходів» [36]) та ін.

Системний підхід сприяє виявленню взаємозв'язків між теоретичними знаннями та методичними навичками, між академічною підготовкою і практичним досвідом, що особливо важливо в умовах реалізації мовно-літературної освітньої галузі. За О. Біляковською, складниками досліджуваної педагогічної системи є мета, зміст, методи та форми, освітнє середовище, суб'єкти педагогічної взаємодії, системоутворювальним чинником виступає мета, яка конкретизується і деталізується в моделі майбутнього фахівця та відповідає запитам сучасного суспільства [2]. Дослідниця наголошує на інноваційному навчанні в закладах вищої освіти як структурному компоненті системи підготовки майбутніх учителів, що «має визначатися відповідно до її мети, а його методи, форми і засоби мають відображати організаційну, функціональну та інформаційну єдність означеної системи», та «на вагомій ролі освітнього середовища у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів» [2, с. 28].

Суттєву роль у професійній підготовці відіграє освітнє середовище, яке розглядається як цілісна педагогічна система впливів і умов, що забезпечує формування особистості майбутнього вчителя, спрямовану на професійний та особистісний розвиток, і сприяє його готовності до професійної діяльності [2].

Системний підхід у контексті методики навчання мовно-літературної освітньої галузі вважають важливим методологічним засобом наукового пізнання мови, що уможливлює використання принципу системності як мисленнєвої технології. На основі системного підходу досліджено питання розвитку зв'язного мовлення учнів основної і початкової ланок загальноосвітньої школи (Г. Михайловська, В. Статівка, В. Бадер та ін.); практичну реалізацію системного підходу висвітлено в дослідженнях щодо формування в молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень (Н. Лазаренко); збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами (К. Пономарьова) [22]; формування лексичної компетентності (Н. Сіранчук) [32]; роботі над фразеологізмами як засобом формування культури спілкування молодших школярів (Л. Соловець) [33].

Аналіз наукової літератури дав змогу дійти таких висновків: системний підхід розглядається як напрям методології, що досліджує об'єкт як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи. Формування інтерактивно-методичної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є педагогічною системою, компоненти якої – взаємозумовлені, взаємозалежні та взаємопов'язані. Водночас важливим є врахування зовнішніх зв'язків цієї системи з іншими педагогічними системами, зокрема системою професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у цілому, із сучасним освітнім середовищем вищої освіти, що характеризується впровадженням інноваційних та інтерактивних технологій навчання. Особливу роль відіграє визначення системотвірних чинників, які забезпечують цілісність і узгодженість усіх компонентів, серед яких провідними є інтерактивна спрямованість навчання, діяльнісний характер освітнього процесу та орієнтація на суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Зауважимо, що інтерактивно-методичну компетентність майбутнього вчителя початкових класів доцільно розглядати як ієрархічно організовану систему, що включає низку взаємопов'язаних підсистем (комунікативну, методичну, технологічну, рефлексивну тощо), які в сукупності забезпечують здатність педагога ефективно проєктувати й реалізовувати інтерактивне навчання. Це передбачає забезпечення цілісності, наступності та узгодженості всіх компонентів процесу формування інтерактивно-методичної компетентності в умовах фахової підготовки.

Л. Мартинець характеризує системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, середовищний, культурологічний, синергетичний, акмеологічний, андрогогічний, аксіологічний, технологічний, кваліметричний, діагностичний підходи, які взаємодоповнюють один одного, що забезпечує вибір тактики наукового дослідження, яка пов'язана з розробленням системи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у закладі загальної середньої освіти [17].

Н. Сіранчук обґрунтовує органічне поєднання компетентнісного, системного, семантичного, комунікативного, особистісно-діяльнісного, технологічного підходів, характеризуючи комунікативно-діяльнісний напрям викладання мови в початковій школі, пов'язаний з виявленням закономірностей мови як засобу людського спілкування [32, с. 83].

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

Зазначимо, що комунікативно-діяльнісний підхід здійснив реальний вплив на становлення методики розвитку мовлення – фактично став підґрунтям для численних праць лінгводидактів, де проаналізовано мотиви, настанови учасників комунікації, які визначають особливості мовленнєвого продукту (І. Голубовська, В. Кононенко [11], Л. Мацько), взаємозв'язок лексики, словотвору і граматики (М. Вашуленко), граматико-стилістичний аналіз тексту як засіб розвитку мовлення молодших школярів (В. Бадер), комплексний підхід до мовної підготовки майбутнього вчителя початкових класів В. Вашуленко, Г. Демидчик, В. Собко [3] та ін.

Л. Коваль і К. Петрик під час створення моделі готовності майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів до методологічного блоку відносять особистісно-орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи [10].

Діяльнісний підхід (та його похідні особистісно-діяльнісний, суб'єктно-діяльнісний тощо) забезпечує орієнтацію на активне включення студентів у процес пізнання, творення, комунікації, практичного застосування методичних знань та, безумовно, є засадничим під час розроблення дидактичних модулів із застосуванням інтерактивних технологій, які передбачають використання методів кооперативного навчання, проєктної діяльності, рольових ігор, дискусій, кейс-методів тощо. Згідно з позицією О. Пометун, саме діяльнісна орієнтація в освітньому процесі є фундаментом формування в учителя здатності діяти ефективно в реальних педагогічних ситуаціях [23].

Л. Петухова [20] характеризує особистісно-діяльнісний, системно-структурний, знаннєвий, культурологічний, особистісно-орієнтований, комплексний підходи в професійній підготовці вчителя початкових класів, обґрунтовує доцільність застосування комплексного підходу, на основі якого розробила чотирикомпонентну структуру професійної компетентності вчителя початкових класів.

С. Скворцова запровадила триєдину концепцію розуміння професійної компетентності (перший аспект – розуміння компетентності як особистісної властивості, другий – єдність теоретичної та практичної готовності вчителя, третій – здатність до ефективного вирішення педагогічних ситуацій, який акцентує увагу на діяльнісному характері компетентності та її прояві в конкретних професійних контекстах [35].

Особистісно-діяльнісний підхід у дослідженні І. Хижняк ґрунтується на організації «активної діяльності кожного здобувача освіти в процесі лінгвометодичної підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей, що стимулює мотивований саморозвиток майбутнього педагога» [40].

Суб'єктно-діяльнісний підхід, виокремлений Н. Гречаник, орієнтовано на створення атмосфери довіри та співпраці для підвищення мотивації студентів [6].

Н.Лібак зауважує, що особистісно-діяльнісний підхід сприяє змінам у внутрішньому світі особистості та її поведінці, оскільки формує, розвиває, стимулює педагогічну свідомість педагога, уможливлюючи рефлексію і самоутвердження в професійній діяльності [15].

І. Упатова характеризує методичну підготовку майбутніх учителів початкової школи «на основі взаємодії історичного, інтегрованого, системного, середовищного, діяльнісного, компетентнісного, фасилітаційного та акмеологічного підходів») [36].

М. Радишевська, здійснюючи теоретичний аналіз методологічних підходів (системного, діяльнісного, технологічного, компетентнісного), звертається до проблеми формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, обґрунтовує необхідність реалізації додатково гуманістичного, особистісно орієнтованого, комунікативного та фасилітативного підходів [26].

З опертям на дослідження М. Вашуленка [3], В. Собко [3], О. Ішутіної [8], Н. Гречаник [6], М. Радишевської [26], М. Островської [25], Н. Сіранчук [32], І. Хижняк [40] та ін. у системі методологічних підходів до формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та з урахуванням досвіду емпіричних досліджень проблеми узагальнюємо методологічні підходи та виокремлюємо дві групи: ***універсальні та специфічні методологічні підходи.*** До ***універсальних*** відносимо: компетентнісний, системний та діяльнісний (у контексті нашого дослідження трансформується в комунікативно-діяльнісний, який розглядаємо як ***специфічний*** з огляду на застосування в мовно-літературній освітній галузі) підходи, що дає змогу потрактовувати професійну підготовку майбутнього вчителя початкових класів як цілісну, відносно визначену, дієву, керовану систему, що розвивається в напрямі до впорядкованості її компонентів.

Відтак подальші наукові розвідки орієнтовано на виокремлення та обґрунтування підходів, які є основою експериментального дослідження, спрямованого на формування інтерактивно-методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, – ***специфічних методологічних підходів*** до формування інтерактивно-методичної компетентності вчителів початкових класів, зокрема й у контексті мовно-літературної освітньої галузі, а саме: комунікативно-діяльнісного, аксіологічного, холістичного, інтегративного, соціокультурного, інформаційно-семіотичного та ресурсного підходів.

Аксіологічний підхід є важливою методологічною основою сучасної педагогіки, що зосереджується на дослідженні цінностей як визначального чинника розвитку особистості та організації освітнього процесу.

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

Його сутність полягає в переорієнтуванні освіти від процесу передавання знань і формування компетентностей на простір становлення ціннісних орієнтацій, смислів і життєвих установок особистості.

Теоретичним підґрунтям аксіологічного підходу є аксіологія – «вчення про цінності, філософська теорія цінностей, що з'ясовує якості і властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольняти потреби, інтереси і бажання людей <…>. Одним з перших засновників аксіології як самостійної філософської галузі був Лотце, який трактував поняття « цінності» як аналог поняття «значимість». Розвиваючи погляди Лотце, Коген трактував цінності як поняття «безумовного» (мета, моральне благо), що протистоїть досвідові, але надавав йому характеру загальності і необхідності» [37, с. 14]. У сучасному науковому дискурсі сформувалося поняття «інформаційної аксіології» (М. Кириченко [9]) як ідеології інформаційного суспільства, яка визначає цінності як смислоутворювальні засади людського буття, що впливають на спрямованість і мотивацію діяльності особистості [9, с. 186].

У контексті формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів аксіологічний підхід передбачає: визначення системи педагогічних та інтерактивно-методичних цінностей як основи професійної діяльності вчителя; формування в студентів ціннісного ставлення до інтерактивного навчання як до гуманістично орієнтованої освітньої практики, що забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію; усвідомлення значущості діалогу, співпраці, партнерства, взаєморозуміння та конструктивної комунікації як базових цінностей сучасного освітнього процесу.

Важливим складником є засвоєння цінностей інтерактивної педагогічної культури, етичних норм організації взаємодії в освітньому середовищі, принципів толерантності, взаємоповаги та педагогічної підтримки; розвиток аксіологічної спрямованості методичної діяльності як здатності обирати й реалізовувати інтерактивні технології навчання з урахуванням їх ціннісного потенціалу. Аксіологічний підхід передбачає формування в майбутніх учителів здатності оцінювати ефективність інтерактивних методів з огляду на їх вплив на особистісний розвиток учнів, їхні ціннісні орієнтири, мотивацію, емоційний стан та соціалізацію.

Суттєвого значення набуває формування ціннісних орієнтацій щодо організації інтерактивної освітньої діяльності, зокрема готовності до створення навчальних ситуацій, що ґрунтуються на співпраці, співтворчості та взаємній відповідальності; розвиток рефлексивного ставлення до власної педагогічної діяльності як ціннісно зумовленого процесу. Це передбачає орієнтацію на формування в учнів ключових цінностей через інтерактивні методи – поваги до думки інших, відкритості до діалогу, здатності до аргументованого висловлення позиції.

Окрім того, аксіологічний підхід спрямовує зміст професійної підготовки на інтеграцію особистісних і професійно значущих цінностей майбутніх учителів у процесі опанування інтерактивних технологій; використання ціннісно-орієнтованих методичних практик (дискусій, рольових ігор, кейс-методу, проєктної діяльності), що сприяють розвитку ціннісної сфери студентів; створення ціннісного освітнього середовища, у якому інтерактивна взаємодія є засобом формування професійних умінь та ціннісних установок майбутнього педагога.

Холістичний підхід є сучасною методологічною орієнтацією в освіті, що ґрунтується на ідеї цілісності розвитку особистості, інтеграції всіх складників освітнього процесу та розглядає людину як цілісну систему, у якій когнітивні, емоційні, соціальні, духовні та діяльнісні компоненти взаємопов'язані й взаємозумовлені.

Теоретичним підґрунтям холістичного підходу є ідеї цілісності буття та розвитку, що розроблялися у філософії, психології та педагогіці. Холізм – «методологічний принцип та світоглядна концепція, що стверджують цілісність і неподільність матеріального і духовного світу», уперше запроваджений південноафриканським філософом Сметсом у 1926 р., який застосував формулу: «Ціле більше за суму його частин» [37, с. 700]. Концепцію холістичної освіти, засновану на «самоідентифікації індивіда, який пізнає сенс життя через зв'язки із суспільством і світом на основі цінностей співчуття, миру та духовності» характеризують зарубіжні дослідники (T. Chui [45], M. Murdiono, J. D. Saputro [46] та ін.). В українському науково-педагогічному просторі ідеї холістичного підходу відображено в працях В. Кременя [13] (необхідність цілісного розвитку особистості в умовах сучасної освіти); І. Беха (особистісно орієнтоване виховання як цілісний процес); О. Савченко (увага на інтеграції змісту та форм навчання в початковій школі) [28] та ін.

У педагогічному вимірі холістичний підхід передбачає орієнтацію на розвиток особистості як інтегрованої системи, у якій знання, цінності, досвід і діяльність поєднуються в єдину структуру. Освітній процес – цілісна взаємодія, спрямована на формування гармонійної, самодостатньої особистості, особлива увага – створенню освітнього середовища, яке забезпечує єдність інтелектуального, емоційного та соціального розвитку здобувачів освіти, передбачає використання інтегрованих форм навчання, діяльнісних і рефлексивних методів, забезпечення зв'язку між навчанням і реальним життям, що сприяє формуванню цілісного світогляду.

Інформаційно-семіотичний підхід у сучасному науково-педагогічному дискурсі розглядається як один із продуктивних методологічних орієнтирів, що інтегрує положення інформаційної теорії та семіотики для

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

дослідження процесів навчання, комунікації та смислотворення. Його застосування в підготовці майбутніх учителів початкових класів зумовлено потребою формування здатності до ефективної організації мовно-літературної освіти на засадах інтерпретації, створення та трансляції смислів у різних знакових системах.

Інформаційно-семіотичний підхід є міждисциплінарною методологією, що поєднує положення теорії інформації та семіотики і спрямований на дослідження процесів створення, передавання, інтерпретації та збереження смислів у культурі й освіті. Його сутність полягає в трактуванні будь-яких освітніх явищ як знаково-інформаційних систем, у яких знання функціонує як структурований текст культури, закодований у певних знакових формах. У межах цього підходу комунікація розглядається як складний процес смислотворення, у якому повідомлення трансформується через систему знаків та інтерпретується суб'єктом навчання.

З-поміж зарубіжних дослідників, чиї ідеї стали основою інформаційно-семіотичного підходу, варто назвати Ч. Пірса, Ф. де Соссюра, Р. Барта, У. Еко, які заклали фундамент теорії знаків, семіозису та інтерпретації текстів. Їхні концепції визначають розуміння знака як єдності форми та значення, а також процесу безперервного породження смислів у комунікації. У педагогічному дискурсі ці ідеї трансформуються в аналіз освітнього середовища як системи знакових практик.

В українському науковому просторі розвиток інформаційно-семіотичного підходу пов'язаний із працями М. Кириченка, який обґрунтовує інформаційно-семіотичні виміри інформаційного суспільства та підкреслює роль знакових механізмів у пізнанні та комунікації [9]; М. Вовк, яка розглядає інформаційно-семіотичну концепцію як ефективний інструмент аналізу культурно-освітніх явищ і формування наукового мислення майбутніх фахівців [4]; С. Скуріхіна, який застосовує інформаційно-семіотичний підхід до аналізу культурних і соціальних феноменів [34]. У сучасній методиці інформаційно-семіотичний підхід набув особливої актуальності у зв'язку з розвитком інформаційного суспільства та цифрових технологій та дає змогу розглядати навчання як процес інтерпретації різних знакових систем (текстів, медіа, візуальних образів), сприяє розвитку критичного мислення, умінь аналізувати та декодувати інформацію, формує здатність до міжсеміотичного перекодування знань, забезпечує інтеграцію когнітивного, комунікативного та культурологічного вимірів освіти.

У працях сучасних українських дослідників початкової освіти, зосібна С. Паламар, Л. Неживої [18], Н. Яремчук [43], О. Фенцик [38] та ін., обґрунтовано, що освітнє середовище сучасної школи доцільно організовувати як інформаційно-освітній простір, у якому провідне місце належить процесам організації та регулювання інформаційних потоків, формування інформаційної культури суб'єктів освітнього процесу, діалогізації і комунікації.

Відтак вважаємо, що інформаційний аспект підходу пов'язаний із розглядом освітнього процесу як системи інформаційних взаємодій, у межах яких відбувається продукування, передавання, обробка та інтерпретація навчальної інформації, взаємодія і комунікація за допомогою інтерактивних освітніх платформ на засадах інтеграції змісту, технологій і суб'єктного досвіду учасників навчання. Особливу увагу в методиці навчання мовно-літературної освітньої галузі варто приділити ролі вчителя як організатора інформаційної взаємодії, у якій сучасний педагог має володіти розвиненою інтерактивно-методичною компетентністю, що передбачає здатність ефективно інтегрувати цифрові ресурси, освітні платформи та мультимедійні засоби в освітній процес, забезпечуючи його дидактичну доцільність і педагогічну результативність. У цьому аспекті інформаційний підхід тісно корелює з ідеями цифровізації освіти, упровадження інтерактивних технологій навчання, які розширюють можливості для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії та персоналізації освітньої траєкторії учнів.

Інтегративний підхід у контексті формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів доцільно розглядати як методологічну основу, що забезпечує цілісність, системність і міждисциплінарний характер професійної підготовки. Теоретичним підґрунтям інтегративного підходу є ідеї міждисциплінарності, системності та цілісності пізнання, відповідно до яких знання формується в процесі встановлення зв'язків між різними галузями науки. У цьому контексті інтеграція розглядається як процес і результат поєднання елементів освітньої системи (змістових, процесуальних, організаційних) у нову якісну цілісність на основі узагальнення та функціональності.

Сучасна освітня парадигма визначає інтеграцію як провідний принцип організації навчального процесу. Т. Підгорна та І. Твердохліб розглядають особливості методики здійснення освітнього процесу на різних етапах уроків з педагогічно виваженим використанням електронних освітніх ресурсів на засадах інтегрованого навчання [21]. Застосування інтегрованого навчання сприяє формуванню в учнів цілісної наукової картини світу, розумінню місця знань з конкретної освітньої галузі в сучасному технологічному, інформаційному, інтерактивному середовищі. Ю. Приходько пропонує методику моделювання проблемної ситуації на матеріалі окремих текстів, передбачених навчальними програмами з української літератури, що є сприятливими для формування ключових життєвих компетентностей [24].

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

Соціокультурний підхід орієнтує освітній процес на врахування соціального контексту, культурних смислів і комунікативної взаємодії як провідних чинників розвитку особистості. Його сутність полягає в розгляді навчання як процесу засвоєння соціального досвіду, норм і цінностей культури через активну взаємодію з іншими людьми та залучення до різних видів діяльності. Як зазначає О. Ішутіна, у підготовці майбутніх учителів початкових класів «культурологічний підхід реалізується як системна організація процесів удосконалення, самовдосконалення, розвитку та саморозвитку. Це сприяє розширенню культурного простору професійно педагогічної діяльності та забезпечує умови для творчої самореалізації освітянина» [8].

У контексті формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у мовно-літературній освітній галузі соціокультурний підхід передбачає: розуміння інтерактивно-методичної компетентності як частини професійно-педагогічної культури вчителя, що формується в процесі соціальної взаємодії та опанування культурного досвіду; орієнтацію змісту підготовки на засвоєння соціокультурних знань, норм, цінностей і моделей мовленнєвої поведінки, притаманних різним комунікативним ситуаціям; формування в здобувачів вищої освіти здатності організовувати інтерактивне навчання як процес культурної комунікації, у межах якого мовлення, окрім засобу передавання інформації, є інструментом соціалізації, взаємодії; засвоєння мовно-літературних явищ як носіїв культурних кодів, традицій і цінностей, що відображають соціокультурний досвід суспільства. Важливим є формування вмінь аналізувати тексти (художні, публіцистичні, медіа), інтерпретувати їх з урахуванням історичного, національного та міжкультурного контекстів, підготовку до проєктування і реалізації інтерактивних методів навчання (дискусії, рольові ігри, драматизації, колаборативні форми роботи), що моделюють реальні комунікативні ситуації та сприяють формуванню досвіду соціальної взаємодії; формування здатності до організації навчального діалогу як основи мовно-літературної освіти, розвитку культури спілкування, толерантності, поваги до різних точок зору.

Суттєвого значення має формування соціокультурної чутливості майбутніх учителів, їх готовності враховувати соціальний і культурний досвід учнів, їхні мовні практики, забезпечувати зв'язок навчання з реальним життям і соціокультурним середовищем, що враховує інтеграцію змісту мовно-літературної освіти з іншими освітніми галузями, використання текстів культури як засобу розвитку мовлення, критичного мислення та ціннісних орієнтацій учнів з урахуванням соціокультурних норм і комунікативних намірів; формування готовності до міжкультурного діалогу.

Ресурсний підхід є важливим для формування і саморозвитку професійної особистості майбутнього вчителя, оскільки передбачає актуалізацію зовнішніх освітніх можливостей і внутрішнього потенціалу суб'єкта навчання – ефективність підготовки майбутнього вчителя значною мірою зумовлюється обґрунтованим добором, поєднанням і методично доцільним використанням різноманітних ресурсів, які забезпечують організацію інтерактивної навчально-методичної діяльності. Ресурси розглядаються як сукупність умов, засобів і можливостей, що забезпечують реалізацію інтерактивних технологій навчання, сприяють формуванню методичної гнучкості, здатності до педагогічної взаємодії та творчого застосування мовно-літературного навчання.

У сучасних педагогічних дослідженнях ресурсний підхід трактується як система способів і прийомів, спрямованих на виявлення, мобілізацію та розвиток ресурсного потенціалу особистості майбутнього вчителя з метою підвищення ефективності його професійної діяльності (В. Лозова, М. Микитюк [16], О Юзик [42]), що орієнтує здобувачів освіти на усвідомлення власних можливостей, розвиток рефлексії, формування готовності до самореалізації в умовах інтерактивного освітнього середовища.

Зауважимо, що в межах ресурсного підходу доцільно виокремлювати зовнішні та внутрішні ресурси формування інтерактивно-методичної компетентності.

Зовнішні ресурси визначаються освітнім середовищем і охоплюють: навчально-методичні ресурси (підручники, методичні рекомендації, дидактичні матеріали, інтерактивні завдання, кейси, сценарії уроків); інформаційно-цифрові ресурси (освітні платформи, електронні бібліотеки, мультимедійні презентації, онлайн-курси, інтерактивні сервіси для розвитку мовлення і читання); комунікативно-організаційні ресурси (інтерактивні форми навчання: дискусії, рольові ігри, проєктну діяльність, тренінги, педагогічні майстерні); предметно-змістові ресурси (твори сучасної дитячої літератури, фольклор, тексти різних жанрів як основа для організації інтерактивної роботи); освітньо-середовищні ресурси (педагогічна практика, освітні проєкти, співпраця з учителями-практиками, участь у професійних спільнотах).

Внутрішні ресурси пов'язані з особистісними характеристиками майбутнього вчителя і включають: ***мотиваційно-ціннісний компонент*** (інтерес до мовно-літературної діяльності, використання інтерактивних технологій, орієнтація на діалогічність навчання); ***когнітивний ресурс*** (фундаментальні знання змісту мовно-літературної освітньої галузі, методики її викладання, розуміння принципів інтерактивного навчання); ***операційно-діяльнісний ресурс*** (уміння організовувати інтерактивну взаємодію, добирати методи і прийоми, моделювати навчальні ситуації); ***рефлексивний ресурс*** (здатність до самоаналізу, оцінювання ефективності власної педагогічної діяльності, корекції методичних дій); ***емоційно-комунікативний ресурс*** (готовність до співпраці, емпатія, розвиток педагогічного такту, уміння налагоджувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію).

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

У контексті мовно-літературної освітньої галузі ресурсний підхід передбачає активне використання різних типів навчальних ресурсів як засобів формування інтерактивно-методичної компетентності, а саме: ***текстові ресурси*** (художні, публіцистичні, навчальні тексти), що слугують основою для організації діалогічного читання, інтерпретації, обговорення; ***мовленнєво-комунікативні ресурси*** (ситуації спілкування, дискусійні питання, інтерактивні вправи), які забезпечують розвиток усного й писемного мовлення; ***цифрові освітні ресурси*** (інтерактивні дошки, онлайн-платформи, сервіси для створення ментальних карт, вікторин, сторітелінгу); ***методичні ресурси інтерактивного навчання*** (застосування різних інтерактивних технологій залежно від форми організації освітнього процесу); ***творчі ресурси*** (створення власних текстів, проєктів, медіапродуктів, інсценізацій), що сприяють розвитку креативності та педагогічної ініціативності.

Реалізація ресурсного підходу передбачає створення інтерактивного діалогічного освітнього середовища, у якому майбутні вчителі мають змогу використовувати різноманітні ресурси, конструювати власні методичні продукти, апробовувати їх, здійснювати рефлексію та вдосконалювати власний педагогічний досвід.

Висновки. Отже, формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів є складним і масштабним завданням, що ґрунтується на методологічних підходах, які становлять концептуальну основу дослідження, й умовно поділяються на дві групи: ***універсальні*** (компетентнісний, системний) та ***специфічні*** (комунікативно-діяльнісний, аксіологічний, холістичний, інтегративний соціокультурний, інформаційно-семіотичний, ресурсний). Універсальні підходи забезпечують фундаментальну підготовку майбутніх учителів початкових класів, специфічні – сфокусовані на формуванні інтерактивно-методичної компетентності в контексті мовно-літературної освітньої галузі.

Список використаної літератури

1. Бескорса О. С. Теорія і практика формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2021. 617 с.
2. Біляковська О. О. Системний підхід до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ, 2019. Вип. 70. С. 27–30.
3. Вашуленко М. С. Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів : монографія. Глухів, 2012. 311 с.
4. Вовк М. Інформаційно-семіотична концепція культури у контексті формування системи підготовки фольклориста у класичних університетах України. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2011. 28. 237–242.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ : Вентурі, 2008. 278 с.
6. Гречаник Н. І. Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2021. 45 с.
7. Дубасенюк О. А. Технологічний підхід до формування професійної майстерності майбутніх педагогів у сфері виховної роботи. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій* : матеріали III Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Глухів, 7 квітня 2023 р. Глухів, 2023. С. 119–122.
8. Ішутіна О. Є. Теоретичні і методичні засади формування медіапедагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ–Дніпро, 2025. 588 с.
9. Кириченко М. Інформаційна аксіологія як вчення про цінності ідеології інформаційного суспільства. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2017. № 1. С. 185–191.
10. Коваль Л., Петрик К. Інтерактивна навчальна взаємодія в координатах розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : монографія. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2021. 268 с.
11. Тенденції розвитку української лексики та граматики : колективна монографія / за ред. І. Кононенко, І. Митнік. Warszawa: Universytet Warszawski, 2014. Т. 1. Ч. 1. 314 с.
12. Кушнір С. П. Зворотний зв'язок як метод реалізації конструктивістського підходу до навчальної діяльності студентів. *Педагогічні науки.* 2017. Вип. 2 (75). С. 135–139.
13. Кремень В. Г. Філософія освіти : навч. посіб. Київ : Грамота, 2008. 656 с.
14. Леонтьєва І. Екосистемний підхід як методологічний орієнтир інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2024. № 41(1). С. 21–26. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.413.
15. Лібак Н. А. Методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*.2024. № 214. С. 231–235. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-231-235.
16. Лозова В. І., Микитюк С. О. Ресурсний підхід. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. С. 166–187.
17. Мартинець Л. М. Методологічні підходи до управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2023. № 32. С. 167–173. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292665.
18. Нежива Л., Паламар С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання доповненої реальності на уроках грамотності та літературного читання. *Педагогічний дискурс*. 2021. № 33(2). С. 144–160. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.2.11.

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

19. Орєхова В. В. Формування трансмедійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва початкової школи : дис. … д-ра філософії. Слов'янськ, 2021. 246 с.

20. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2009. 564 с.

21. Підгорна Т., Твердохліб І. Особливості підготовки майбутніх учителів до впровадження інтегративного підходу в освітній процес. *Український педагогічний журнал*. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-132-143.

22. Пономарьова К. І. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення : автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2002. 20 с.

23. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

24. Приходько О. Ю. Принципи інтеґрації ключових компетентностей у концепції Нової української школи (на матеріалі мовно-літературної освітньої галузі). *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету* : зб. наук. праць. Рівне : РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С.123–127.

25. Островська М. В. Педагогічна система підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Берегово, 2024. 502 с.

26. Радишевська М. М. Формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 306 с.

27. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 349.

28. Савченко О. Я. Компетентнісний потенціал мовно-літературної освіти в початковій школі. *Початкова школа*. 2021. № 9. С. 3–7.

29. Садовий М., Трифонова О. Методологічний підхід у наукових дослідженнях при підготовці кваліфікаційних робіт студентами природничої, технологічної та професійної галузей освіти. *Фізика та освітні технології*. 2023. № 2. С. 31–38. DOI: https://doi.org/10.32782/pet-2022-2-5.

30. Семеніхіна О. В., Семеног О. М., Друшляк М. Г. Формування у майбутніх учителів умінь раціонально обирати програмний засіб: праксеологічний підхід. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Вип. 63. № 1. С. 230–241.

31. Сергєєва В. Технологічний підхід до професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2014. Вип. 31 (3). С. 323–329.

32. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 288 с.

33. Соловець Л. О. Робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів : автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2004. 20 с.

34. Скуріхін С. М. Інформаційно-семіотичний підхід до розуміння правової культури : *Креативність загальнотеоретичної юриспруденції* : монографія / за ред. Ю. М. Оборотова. Одеса : Фенікс, 2015. С. 162–179.

35. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта.* 2009. № 4. С. 93–96.

36. Упатова І. П. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2019. 541 с.

37. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 751 с.

38. Фенцик О. Формування готовності вчителів початкових класів до застосування цифрових технологій на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Міждисциплінарні виміри інновацій: від теорії до практики соціально-економічного розвитку.* С. 275–293. DOI: https://doi.org/10.31339/978-617-7495-93-1/352.2025/275-293.

39. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти : Дайжест 1 / укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк : Каштан, 2011. 98 с.

40. Хижняк І. А. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2017. 576 с.

41. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 42 с.

42. Юзик О. Медіаосвіта у підготовці майбутніх учителів інформатики у Польщі: з історії становлення та впровадження. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2021. №169(13). С. 165–170.

43. Яремчук Н., Сениця Н. Шляхи формування віртуального освітнього простору закладу вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія: педагогічна*. 2021. Вип. 35. С. 227–235. DOI: http://dx.doi. org/10.30970/vpe.2021.35.11329.

44. John Raven. On the Components of Competence And Their Development In Education. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146817707800403 (дата звернення 1.02.2026).

45. Chiu T. K F. A holistic approach to the design of artificial intelligence (AI) education for K-12 schools. *TechTrends.* 2021. Vol. 65.5. P. 796–807.

46. Saputro J. D., Murdiono M. Implementation of character education through a holistic approach to senior high school students. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*. 2020. Vol. 7(11). P. 460–470.

47. Kuznetsova H., Zenchenko T., Luchkina-Zahorodnia L., Barannyk N., Kholiavko I. Linguistic and literary educational field in the system of communicative field formation. *Multidisciplinary Science Journal*. 2023. 5. DOI: https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0505.

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

GOALS AND OBJECTIVES OF THE FORMATION OF INTERACTIVE AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION

Zenchenko Tetiana
PhD (Pedagogy), Associated Professor, Department of primary education theory and methods
Olexandr Dovzhenko Hlukhiv National pedagogical university

Introduction. *The article examines methodological approaches to the formation of interactive methodological competence in preservice primary school teachers within the language and literary educational domain. The study is актуalized by contemporary challenges of education, including digitalization, the impact of wartime conditions, and the need to ensure effective student engagement through interactive learning. The relevance of the topic is обусловлена the transition to competency-based education, which emphasizes active learning, communication, and the integration of interactive technologies in teacher training.*

Purpose. *The purpose of the study is to substantiate and systematize methodological approaches to the formation of interactive methodological competence in future primary school teachers and to determine their role in ensuring effective professional training within the language and literary educational field.*

Research Methods. *The research is based on theoretical analysis and synthesis of pedagogical, psychological, and methodological literature, comparative analysis of scientific approaches, and generalization of existing theoretical and empirical studies on teacher education and interactive learning.*

Results. *The study identifies key universal methodological approaches, including competency-based, systemic, and activity-based approaches, which ensure the integrity, consistency, and practical orientation of teacher training. In addition, specific approaches are substantiated, such as communicative-activity, axiological, holistic, integrative, socio-cultural, information-semiotic, and resource-based approaches. It is proved that interactive methodological competence is a complex, multidimensional construct that includes motivational, cognitive, operational, and reflective components. The research highlights the importance of integrating methodological knowledge, values, and practical skills, as well as the ability to design and implement interactive learning environments that foster communication, critical thinking, and student engagement in language and literary education.*

Originality. *The originality of the study lies in the comprehensive substantiation and classification of methodological approaches to the formation of interactive methodological competence, as well as in defining its structure and role in the professional training of future primary school teachers within a modern educational context.*

Conclusion. *The study confirms that the formation of interactive methodological competence is a key direction in modern teacher education. Its effective development requires a combination of universal and specific methodological approaches, integration of interactive technologies, and orientation toward student-centered and communicative learning. The results can be used to improve teacher training programs in Ukraine in line with contemporary educational transformations.*

Keywords: *interactive and methodological competence, teacher training, primary school teachers, interactive technologies, methodological approaches, competence approach, linguistic and literary educational field.*

References

1. Beskorsa, O. S. (2021). *Teoriia i praktyka formuvannia tsyfrovoi kultury maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy pochatkovoi shkoly* [Theory and practice of forming digital culture of future primary school English teachers]. Doctoral dissertation, Donbas State Pedagogical University, Sloviansk, Ukraine. 617 p. [in Ukrainian].
2. Biliakovska, O. O. (2019). Systemnyi pidkhid do zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [A systematic approach to ensuring the quality of professional training of future teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky*, 70, p. 27–30. [in Ukrainian].
3. Vashulenko, M. S. (2012). *Kompleksnyi pidkhid do fakhovoi pidhotovky suchasnoho vchytelia pochatkovykh klasiv* [A comprehensive approach to the professional training of modern primary school teachers]. Hlukhiv. 311 p. [in Ukrainian].
4. Vovk, M. (2011). Informatsiino-semiotychna kontseptsiia kultury u konteksti formuvannia systemy pidhotovky folklorysta [Information-semiotic concept of culture in the training system of folklorists]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education*, 28, p. 237–242.
5. Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research: methodological advice for young scientists]. Kyiv: Venturi. 278 p. [in Ukrainian].
6. Hrechanyk, N. I. (2021). *Systema formuvannia kulturolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly* [System of forming cultural competence of future primary school teachers]. Extended abstract of Doctoral dissertation, Hlukhiv. 45 p. [in Ukrainian].
7. Dubaseniuk, O. A. (2023). Tekhnolohichnyi pidkhid do formuvannia profesiinoi maisternosti maibutnikh pedahohiv [Technological approach to professional mastery formation]. In *Proceedings of the III All-Ukrainian scientific-practical conference* (pp. 119–122). Hlukhiv. [in Ukrainian].
8. Ishutina O. Ye. (2025). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia mediapedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Sloviansk–Dnipro. [Theoretical and methodological foundations of forming media pedagogical competence of future primary school teachers: diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.04 – theory and methodology of professional education]. 588 p. [in Ukrainian].

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

9. Kyrychenko, M. (2017). Informatsiina aksiolohiia yak vchennia pro tsinnosti ideolohii informatsiinoho suspilstva [Information axiology as a doctrine of values of the information society]. *Philosophy and Political Science in the Context of Modern Culture*, 1, p.185–191. [in Ukrainian].

10. Koval, L., & Petryk, K. (2021). *Interaktyvna navchalna vzaiemodiia v koordynatakh profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly* [Interactive learning interaction in the professional training of future primary school teachers]. Melitopol. 268 p. [in Ukrainian].

11. Kononenko, I., Mytnik, I., et al. (2014). *Tendentsii rozvytku ukrainskoi leksyky ta hramatyky* [Trends in the development of Ukrainian lexicon and grammar]. Warsaw: University of Warsaw. 314 p.

12. Kushnir, S. P. (2017). Zvorotnyi zviazok yak metod realizatsii konstruktyvistskoho pidkhodu [Feedback as a method of implementing a constructivist approach]. *Pedagogical Sciences*, 2(75), p.135–139. [in Ukrainian].

13. Kremen, V. H. (2008). *Filosofiia osvity* [Philosophy of education]. Kyiv: Hramota. 656 p. [in Ukrainian].

14. Leontieva, I. (2024). Ekosystemnyi pidkhid yak metodolohichnyi oriientyr [Ecosystem approach as a methodological guideline]. *Pedagogical Education*, 41(1), p. 21–26. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.413 [in Ukrainian].

15. Libak, N. A. (2024). Metodolohichni pidkhody do profesiinoi pidhotovky [Methodological approaches to professional training]. *Naukovi zapysky*, 214, p. 231–235. [in Ukrainian]. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-231-235 [in Ukrainian].

16. Lozova, V. I., & Mykytiuk, S. O. (2012). Resursnyi pidkhid [Resource approach]. In *Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen* (pp. 166–187). Kharkiv. [in Ukrainian].

17. Martynets, L. M. (2023). Metodolohichni pidkhody do upravlinnia osvitnim seredovyshchem [Methodological approaches to educational environment management]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 32, p.167–173. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292665 [in Ukrainian].

18. Nezhyva, L., & Palamar, S. (2021). Pidhotovka do vykorystannia dopovnenoi realnosti [Training for the use of augmented reality]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 33(2), p. 144–160. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.2.11 [in Ukrainian].

19. Oriekhova, V. V. (2021). *Formuvannia transmediinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv* [Formation of transmedia competence]. PhD thesis, Sloviansk. 246 p. [in Ukrainian].

20. Petukhova, L. Ye. (2009). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia informatychnykh kompetentnostei* [Theoretical and methodological principles of ICT competence formation]. Doctoral dissertation, Kherson. 564 p. [in Ukrainian].

21. Pidhirna, T., & Tverdokhlib, I. (2023). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Features of teacher training]. *Ukrainian Pedagogical Journal*. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-132-143 [in Ukrainian].

22. Ponomarova, K. I. (2002). *Zbahachennia slovnykovoho zapasu molodshykh shkoliariv* [Vocabulary enrichment of primary school students]. Extended abstract, Kyiv. 20 p. [in Ukrainian].

23. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [Modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv: A.S.K. 192 p. [in Ukrainian]

24. Prykhodko, O. Yu. (2017). Pryntsypy intehratsii kompetentnostei [Principles of competence integration]. Rivne. P. 123-127 [in Ukrainian].

25. Ostrovska, M. V. (2024). Pedahohichna systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Berehovo. [Pedagogical system of preparation of future primary school teachers for the use of innovative technologies in professional activity: diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.04. Beregovo]. 502 c. [in Ukrainian].

26. Radyshevska, M. M. (2015). *Formuvannia interaktyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv* [Formation of interactive competence]. PhD dissertation, Zhytomyr. 306 p. [in Ukrainian].

27. (2009). *Realizatsiia yevropeiskoho dosvidu kompetentnisnoho pidkhodu* [Implementation of European experience of competence approach]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 349 p. [in Ukrainian].

28. Savchenko, O. Ya. (2021). Kompetentnisnyi potentsial movnoi osvity [Competence potential of language education]. *Pochatkova shkola*, 9, p. 3–7. [in Ukrainian].

29. Sadovyi, M., & Tryfonova, O. (2023). Methodological approach in research. *Physics and Educational Technologies*, 2, p. 31–38. https://doi.org/10.32782/pet-2022-2-5 [in Ukrainian].

30. Semenikhina, O. V., Semenoh, O. M., & Drushliak, M. H. (2018). Praxeological approach in teacher training. *Information Technologies and Learning Tools*, 63(1), p. 230–241. [in Ukrainian].

31. Serhieieva, V. (2014). Technological approach in teacher training. *Humanitarian Bulletin*, 31(3), p. 323–329. [in Ukrainian].

32. Siranchuk, N. M. (2017). *Formuvannia leksychnoi kompetentnosti* [Formation of lexical competence]. Kyiv. 288 p. [in Ukrainian].

33. Solovets, L. O. (2004). *Robota nad frazeolohizmamy* [Work on phraseological units]. Extended abstract, Kyiv. 20 p. [in Ukrainian].

34. Skurikhin, S. M. (2015). Informatsiino-semiotychnyi pidkhid [Information-semiotic approach]. Odesa. P. 162–179. [in Ukrainian].

35. Skvortsova, S. O. (2009). Professional competence of teachers. *Science and Education*, 4, p. 93–96. [in Ukrainian].

36. Uplatova, I. P. (2019). Teoriia i praktyka metodychnoi pidhotovky [Theory and practice of methodological training]. Doctoral dissertation, Kharkiv. 541 p. [in Ukrainian].

37. Shynkaruk, V. (Ed.). (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary]. Kyiv: Abrys. 751 p. [in Ukrainian].

38. Fentsyk, O. (2025). Formuvannia hotovnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv do zastosuvannia tsyfrovykh tekhnolohii na urokakh movno-literaturnoi osvitnoi haluzi. [Digital technologies in education]. P. 275-293. DOI: https://doi.org/10.31339/978-617-7495-93-1/352.2025/275-293 [in Ukrainian].

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

39. Onopriienko, O. V. (Ed.). (2011). *Formuvannia kompetentnostei uchniv* [Formation of students' competencies]. Donetsk. 98 p. [in Ukrainian].

40. Khyzhniak, I. A. (2017). Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia zasobiv elektronnoi linhvometodyky v profesiinii diialnosti *[*Theory and practice of teacher training]. Doctoral dissertation. 576 p. [in Ukrainian].

41. Khomych, L. O. (1999). Systema psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv [Psychological-pedagogical training system]. Extended abstract. 42 p. [in Ukrainian].

42. Yuzyk, O. (2021). Mediaosvita u pidhotovtsi maibutnikh uchytyleiv informatyky u Polshchi: z istorii stanovlennia ta vprovadzhennia [Media education in Poland. *Bulletin of Chernihiv Collegium*], 169(13), p. 165–170. [in Ukrainian].

43. Yaremchuk, N., & Senytsia, N. (2021). Shliakhy formuvannia virtualnoho osvitnoho prostoru zakladu vyshchoi osvity [Virtual educational space]. *Visnyk of Lviv University*, 35, 227–235. http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2021.35.11329 [in English].

44. Raven, J. (1977). On the components of competence. Retrieved from https://journals.sagepub.com [in English].

45. Chiu, T. K. F. (2021). AI education design. *TechTrends*, 65(5), p. 796–807. [in English].

46. Saputro, J. D., & Murdiono, M. (2020). Character education through holistic approach. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(11), p. 460–470. [in English].

47. Kuznetsova, H., Zenchenko, T., Luchkina-Zahorodnia, L., Barannyk, N., & Kholiavko, I. (2023). Linguistic and literary educational field in the system of communicative field formation. Multidisciplinary Science Journal, 5. DOI: https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0505. [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 10.04.2026 р.
Прийнято редакцією 10.05.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 378.011.3-051:81'272
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-91-102

СУТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Данильченко Ірина Григорівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: irinadanulchenko1@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5406-7062

У статті окреслено проблему формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в майбутніх педагогів загалом, та вихователів закладів дошкільної освіти зокрема; проаналізовано дослідження науковців щодо з'ясування сутності та змісту понять «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативно-мовленнєва компетентність». Запропоновано власне визначення поняття «комунікативно-мовленнєва компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти», яке потрактовуємо як інтегративну, динамічну особистісно-професійну здатність майбутнього фахівця ефективно здійснювати якісну, доцільну, нормативно правильну, культурно зумовлену й педагогічно ефективну мовленнєву взаємодію з дітьми дошкільного віку, їхніми батьками та колегами на основі системи мовних, психолого-педагогічних і соціокультурних знань, сформованих мовленнєвих та рефлексійних умінь, комунікативного досвіду, ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: *компетентність, компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, мовленнєва компетентність, комунікативно-мовленнєва компетентність, комунікативно-мовленнєва компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в Україні характеризується утвердженням компетентнісного підходу, який визначає нові орієнтири професійної підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів загалом, та вихователів закладів дошкільної освіти зокрема, що зумовлено специфікою їхньої майбутньої професійної діяльності, спрямованої на забезпечення мовленнєвого розвитку, соціалізації та гармонійного становлення особистості дитини.

Аналіз нормативних документів України, що регламентують упровадження компетентнісного підходу у сферу освіти, засвідчує системний і послідовний характер реформування освітньої політики відповідно до європейських стандартів. Компетентнісний підхід закріплений на законодавчому рівні (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Національна рамка кваліфікацій тощо) та деталізований у підзаконних актах, стандартах, які визначають зміст, результати та якість освіти (Концепції розвитку педагогічної освіти України, Стандарті вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти», Базовому компоненті дошкільної освіти).

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

Так, Базовий компонент дошкільної освіти серед низки компетентностей, які мають бути сформовані у випускника закладу дошкільної освіти, визначає мовленнєву та комунікативну компетентності [4]. Сформувати ці компетентності в дітей дошкільного віку спроможний лише той вихователь, у якого сформована власна комунікативно-мовленнєва компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях сучасних науковців висвітлено різні аспекти впровадження компетентнісного підходу в теорію і практику вищої школи: Л. Бірюк, В. Бондаря, Л. Березовської, Л. Бурчак, А. Гриценка, О. Заблоцької, Л. Коваль В. Курок, Н. Кондратенко, Т. Кондратенко, О. Овчарук, Н. Побірченко, М. Хроленко та інших учених. Автори зауважують, що компетентнісний підхід розширює можливості випускників, оскільки дає змогу ефективно розв'язувати професійні завдання. Аналіз праць Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Греб, О. Караман, С. Карамана, К. Климової, О. Кучерук, С. Омельчука, М. Пентилюк та ін. дає підстави стверджувати, що компетентнісний підхід має виразну загальнодидактичну спрямованість, оскільки орієнтований на подолання розриву між засвоєними знаннями, сформованими вміннями й навичками та їх практичним застосуванням студентами в діяльності, пов'язаній із розв'язанням професійних і життєвих завдань.

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що поняття «комунікативно-мовленнєва компетентність» формується на перетині кількох взаємопов'язаних наукових підходів – лінгвістичного, психолінгвістичного, педагогічного та соціокультурного, що зумовлює його міждисциплінарний характер і складну внутрішню структуру. У лінгвістичному, психолінгвістичному аспектах проблема комунікативно-мовленнєвої компетентності розглядається передусім як система знань про мову, закономірності її функціонування та здатність особистості реалізовувати мовні ресурси в конкретних мовленнєвих актах (Ф. Бацевич, Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Калмикова, Г. Калмиков, М. Пентилюк, Н. Харченко, Н. Хомський). У сучасній українській педагогічній науці різні аспекти проблеми формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в здобувачів освіти досліджуються в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів (Л. Березовська, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Кондратенко, М. Кучеренко, Л. Лукіна, І. Луценко, Л. Мамчур, Л. Мороз-Рекотова, О. Мартіна, С. Омельчук, О. Прокопова, Ю. Руденко, О. Семеног, Т. Сукаленко, Н. Третяк, С. Шпетна, Ю. Шалівська та ін.). Аналіз сучасних наукових джерел дає змогу виокремити низку вітчизняних учених, які досліджували цю проблему саме крізь призму соціокультурного підходу (А. Гриньків, Н. Кондратенко, О. Мороз, Н. Скрипник).

Мета статті: проаналізувати дослідження науковців щодо витлумачення понять «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативно-мовленнєва компетентність», розкрити їх зміст та запропонувати власне визначення поняття «комунікативно-мовленнєва компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти».

Виклад основного матеріалу. Формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів загалом, і вихователів закладів дошкільної освіти зокрема, набуває особливої актуальності в умовах сучасних інформаційних і соціокультурних трансформацій, оскільки від рівня їхньої підготовки залежить ефективність організації освітнього процесу в закладі освіти, сформованість мовленнєвої і комунікативної компетентностей у дітей та їх гармонійний розвиток загалом.

Підґрунтям для осмислення сутності поняття «комунікативно-мовленнєва компетентність» є категорія «компетентність», яка в Законі України «Про освіту» потрактована як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та (або) подальшу навчальну діяльність» [17], водночас у Законі України «Про вищу освіту» – як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [16]. Міжнародна комісія Ради Європи подає таке визначення поняття «компетентність» – «це загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання, що передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок» [32].

Як зазначають Н. Голуб, О. Горошкіна, упровадження компетентнісного підходу в освітній процес посилює прикладну спрямованість мовної освіти, забезпечуючи можливість використання теоретичних знань як інструменту пояснення мовних явищ і розв'язання практичних завдань. Такий підхід сприяє застосуванню набутого досвіду ефективної діяльності в конкретних комунікативних ситуаціях і зумовлює переорієнтацію освітнього процесу з домінування процесуальних характеристик на досягнення результатів у діяльнісному вимірі [10].

Поняття «компетентнісний підхід» В. Бабенко потрактовує як методологічний орієнтир у формуванні якісних характеристик (компетентностей) суб'єкта освітнього процесу, його організаторських здібностей, уміння приймати рішення і брати на себе відповідальність, володіти необхідними комунікативними якостями,

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

оцінювати соціальні процеси, визначати місце й роль у них власної професійної діяльності, знаходити шляхи її вдосконалення [3, с. 36].

Під час реалізації компетентнісного підходу зміщуються акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь майбутніх фахівців на формування та розвиток їхньої здатності до практичної діяльності й творчого застосування набутих знань та досвіду в різних ситуаціях. Водночас відбувається і трансформація діяльності студента: від пасивного засвоєння знань – до активної, дослідницької, творчої, самостійної та самоосвітньої діяльності. Освітній процес набуває виразної розвивальної спрямованості, яка постає як його інтегративна характеристика. Така характеристика формується в процесі навчання та охоплює знання, уміння, навички, ціннісні ставлення, досвід діяльності й усталені поведінкові моделі особистості [28].

Компетентнісний підхід постає як цілісна система визначення мети, завдань, змісту, а також організаційного й професійного забезпечення підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми в закладі дошкільної освіти. Він орієнтує освітній процес на формування професійної компетентності педагога як складного інтегративного індивідуально-психологічного утворення, що поєднує знання, уміння, досвід діяльності та значущі особистісні якості [18].

Результатом упровадження компетентнісного підходу є сформованість у майбутніх педагогів загалом, і вихователів закладів дошкільної освіти зокрема, низки професійно значущих компетентностей, серед яких ми виокремлюємо «комунікативно-мовленнєву компетентність», яка і стала об’єктом нашого дослідження.

У сучасному науковому дискурсі виокремлено поняття «мовленнєва компетентність» і «комунікативна компетентність», «комунікативно-мовленнєва компетентність», у яких акцентовано увагу на здатності фахівця оперувати мовними одиницями, стратегічно вибудовувати ефективну взаємодію в професійному та міжособистісному середовищах.

Передумовою розуміння сутності цих понять дослідження є аналіз змісту наявних у науковому обігу термінів «комунікація», «спілкування».

Ф. Бацевич акцентує увагу на тому, що спілкування – це комплексне поняття, що охоплює всі можливі типи процесів взаємозв’язку і взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв’язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуття). Комунікацію визначає як смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування. Науковець розмежовує комунікацію і спілкування, зазначаючи, що поняття «спілкування» є більш загальним, а «комунікація» – більш конкретним, що позначає один із типів спілкування [5, с. 27–28].

Н. Волкова зазначає, що поняття «комунікація» включає спілкування, пояснюючи тим, що комунікація постає як двобічний процес обміну інформацією, у якому визначальну роль відіграють якість її передавання, змістова насиченість і повнота подання. Це забезпечує можливість не лише оперативного й адекватного формування уявлення про відповідну проблему, а й розроблення стратегії та тактики її розв’язання, визначення доцільних методів і засобів досягнення поставлених цілей. Ефективність комунікації значною мірою зумовлюється зрозумілістю та доступністю інформації [8, с. 242].

На розмежуванні понять «спілкування» і «комунікація» наголошує і Ю. Ненько, зазначаючи, що спілкування постає як суб’єкт-суб’єктна взаємодія, тоді як у процесі комунікації партнери можуть розглядатися як засоби досягнення певної мети, що перебуває поза межами їхньої безпосередньої взаємодії. Комунікації нерідко притаманні відносини субординації та підпорядкованості, що відображає нерівність статусних позицій учасників. Натомість у спілкуванні домінують зв’язки узгодженості й партнерства між суб’єктами взаємодії [22].

У наукових працях підкреслюється, що мовлення є засобом передавання інформації і важливим інструментом формування мислення, свідомості та соціальної взаємодії. Саме тому рівень розвитку мовленнєвої компетентності значною мірою визначає загальний рівень інтелектуального та особистісного розвитку індивіда.

На засадах компетентнісного підходу комунікацію Т. Вигранка визначає як специфічну форму взаємодії людей у процесі навчально-пізнавальної діяльності за допомогою мови чи інших знакових систем [7, с. 70]. Водночас, як зазначає дослідниця, «компетентність для спілкування складається з мовної компетентності (знання мовних засобів, одиниць та категорій кожного рівня та правил, що формують мовні конструкції, вміння такі правила застосовувати), мовленнєвої компетентності (спроможність сприймати та розуміти висловлювання) та комунікативної компетентності (здатність ефективно спілкуватися в різних умовах у ролі адресанта й адресата)» [7, с. 42].

На сучасному етапі ключовим завданням мовної підготовки майбутніх фахівців є формування та розвиток мовленнєвих компетентностей, які виступають репрезентативними характеристиками особистості, її самодостатності та професійної зрілості. Рівень сформованості навичок мовленнєвої поведінки значною мірою зумовлюється мотиваційною спрямованістю як студентів до опанування навчальної дисципліни, так і викладачів до організації освітнього процесу загалом. Водночас, поряд із засвоєнням предметних знань, особливої ваги набуває здатність ефективно оперувати мовними засобами, що є передумовою становлення

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

комунікативно компетентної особистості. Мовленнєву компетентність дослідниця визначає базовим показником професійної компетентності педагога, а отже, її формування не може обмежуватися межами окремої навчальної дисципліни, а має інтегруватися в зміст усього комплексу фахових навчальних предметів студентів [7].

М. Пентилюк, досліджуючи проблему формування мовної особистості майбутніх учителів-словесників, акцентує увагу на формуванні професійної мовленнєвої компетентності студентів, яку визначає «як інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності» [25, с. 296]. Дослідниця виокремила найважливіші вміння, що складають основу мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця, серед яких: уміння вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету в різних життєвих ситуаціях; уміння створювати усні монологічні висловлення; уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог; уміння створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів; уміння користуватися різними видами читання [25]. Такими уміннями, на нашу думку, має володіти майбутній вихователь закладу дошкільної освіти.

У сучасному науковому дискурсі репрезентовано також такі визначення поняття «мовленнєва компетентність»: Н. Пономаренко, О. Семеног – «як складник професійної компетентності майбутніх фахівців на позначення характеристики здатності особистості, котра володіє знаннями, уміннями і навичками організовувати професійне спілкування з іншими людьми з урахуванням соціальних норм поведінки і комунікативної доцільності, вирішувати мовленнєво-комунікативні завдання в різноманітних ситуаціях професійної взаємодії, використовуючи систему внутрішніх ресурсів» [26, с. 36]; Т. Сукаленко – «як інтегративна характеристика фахових і особистісних якостей здобувача вищої освіти, складниками якої є позитивна мотивація, володіння системою мовних знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності». Майбутній фахівець має вільно володіти способами комунікативної взаємодії, бути здатним до адекватного сприйняття і розуміння висловлювань, здійснювати свідомий контроль за власним мовленням та цілеспрямовано засвоювати й доречно використовувати мовні засоби [33]; Т. Атрощенко – як готовність і спроможність особистості адекватно й доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях буття (висловлювати власні думки, бажання, наміри, прохання тощо), застосовувати при цьому як мовні, так і позамовні (міміка й жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності [1]; Ю. Огарь – «це вміння ефективно, чітко, а головне, грамотно висловлювати власну думку на основі знань граматичних норм української мови, перебувати не лише у мовленнєвій, але й невербальній взаємодії, щоб чути та бути почутим співрозмовником, продуктивно співпрацювати та вести діалог як в освітньому процесі, так і в повсякденні». Мовленнєва компетентність передбачає знання мови з дотриманням усно і на письмі норм літературної мови, уміння оперувати мовними засобами і стилістично правильно їх використовувати [24, с. 52–53].

Мовленнєва компетентність, як зазначають Л. Фоміна, О. Калініченко, О. Дзинглюк, є одним із найважливіших складників сучасної освіти, яка визначає не тільки рівень професійної підготовки студентів, але і їхню здатність до ефективної комунікації в різних соціокультурних контекстах; є комплексним явищем, що передбачає розвиток комунікативних навичок, критичного мислення та здатності до адаптації. Зміст навчання української мови, як наголошують науковці, має бути спрямований на залучення студентів не лише до опанування нових способів мовної комунікації, а й до культури народу – носія мови, що вивчається. Водночас він повинен передбачати ознайомлення з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки, характерною для відповідного мовного середовища [35].

Сучасні науковці підкреслюють, що мовленнєва компетентність не може розглядатися ізольовано від комунікативної, оскільки мовлення є основним інструментом реалізації комунікації. Так, Л. Березовська на основі аналізу наукових джерел висновкує, що мовленнєва компетентність – це різновид комунікативної компетентності, означає здатність людини практично користуватися мовою, дотримуючись мовних правил у процесі спілкування [6, с. 196]; А. Залізняк ототожнює мовленнєву компетентність з комунікативною, характеризуючи її основну функцію – спрямування на розвиток мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування [18]; Н. Соха зазначає, що мовна особистість упродовж усього свого життя постійно вдосконалює свою мовленнєву компетентність у процесі діамонологічного та писемного мовлення, у процесі комунікативної діяльності, тим самим набуваючи комунікативної компетентності [31].

Підготовка майбутніх вихователів у закладі вищої освіти передбачає цілеспрямоване формування їхньої мовленнєвої компетентності, що забезпечує ефективне встановлення та підтримання взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, поняття «мовленнєва компетентність» розглядається сучасними дослідниками як складник професійної підготовки майбутнього фахівця та характеристика його особистісної зрілості. У більшості праць мовленнєва компетентність потрактована як інтегративне утворення, що поєднує систему мовних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, необхідних для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в різних комунікативних ситуаціях. Поряд із цим підкреслюється роль соціокультурного контексту, що передбачає врахування національно-культурних особливостей мовленнєвої

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

поведінки та формування здатності до адаптації в різних комунікативних середовищах. Науковці акцентують увагу на тому, що формування мовленнєвої компетентності має міждисциплінарний характер і повинно реалізовуватися в межах усього освітнього процесу в закладі вищої освіти. Окремо наголошується на нерозривному зв'язку мовленнєвої та комунікативної компетентностей, де мовлення виступає основним інструментом реалізації комунікації та соціальної взаємодії.

Отже, мовленнєва компетентність постає як комплексне багатовимірне явище, яке забезпечує ефективну професійну діяльність, загальний інтелектуальний і особистісний розвиток індивіда.

Детальніше проаналізуємо наукові дослідження, у яких акцентується на розкритті змісту комунікативної компетентності.

Концептуальною основою для сучасного розуміння означеного поняття є дослідження Dell Hymes «On Communicative Competence», головна ідея якого полягає в тому, що знання мови не може зводитися лише до володіння її граматичною системою. Науковець увів поняття «комунікативна компетентність», під яким розуміє здатність мовця формувати граматично правильні висловлювання, використовувати їх відповідно до соціального контексту [37].

Комунікативну компетентність Н. Голуб визначає однією з ключових компетентностей, тобто таких, що мають визначальне значення в житті особистості, і розглядає її як особистий досвід (практику) взаємодії з людьми в процесі розв'язання типових для віку комунікативних завдань в інших (поза межами навчання) суспільних сферах, що сприяє успішному поетапному входженню особистості в соціум і формуванню готовності його до повноцінного функціонування в суспільстві [12, с. 221]. За твердженням С. Карамана комунікативна компетентність не існує поза межами комунікації, вона визначається психологічними та соціальними особливостями особистості, рівнем володіння теорією про основні види мовленнєвої діяльності та умінням ефективно реалізовувати їх у практичній діяльності з урахуванням конкретної комунікативної ситуації [19, с 339– 340].

Л. Сергієнко під комунікативною компетентністю розуміє вміння спілкуватися з метою обміну інформацією, зокрема для вирішення таких завдань: ефективно отримувати інформацію; ефективно передавати інформацію; досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до дії; отримувати додаткову інформацію про співрозмовника (на основі знань про об'єктивні закономірності функціонування мови в суспільстві з метою визначення рівня соціально-культурного розвитку людини, її соціального статусу, на основі умінь розрізняти відтінки інформації і голосу співрозмовника, щоб оцінити його емоційний стан; уміння інтерпретувати зміст його висловлювань і зрозуміти можливий підтекст; здійснювати позитивну саморепрезентацію – тобто справляти приємне враження на співрозмовника або читача на основі володіння культурою мовлення [29, с. 21].

Слушною є думка Н. Кондратенко, що комунікативна компетентність завжди формується в соціальному контексті. Основними чинниками, що детермінують її розвиток, є життєвий досвід особистості, рівень її загальної ерудиції, сформованість умінь і навичок ефективного спілкування в усному й писемному мовленні. Комунікативна компетентність постає як сформована й розвинена здатність особистості встановлювати та підтримувати необхідні контакти в процесі соціальної взаємодії; як інтегрована сукупність знань, умінь і навичок щодо використання вербальних і невербальних засобів з метою адекватного сприйняття та відображення дійсності в різноманітних комунікативних ситуаціях; а також як система набутого досвіду здійснення комунікативної діяльності [20]. Комунікативну компетентність дослідниця визначає як сукупність досвіду, комунікативних знань, умінь, навичок, компетенцій, які дають можливість особистості творчо самовиражатися у сфері професійного спілкування, вирішити спектр поставлених творчих завдань; це здатність особистості до мовленнєвого спілкування і вміння слухати. Важливим показником сформованості комунікативної компетентності вважає вміння репрезентувати себе через мовлення [21, с. 21].

І. Гуменюк комунікативну компетентність тлумачить як «рівень володіння необхідними знаннями, вміннями, наявність досвіду, що забезпечує ефективну комунікативну взаємодію за різних умов мовленнєвої діяльності» [14, с. 93], зазначаючи, що ця компетентність формується в соціальному контексті, зокрема в умовах безпосереднього застосування набутих знань; її розвиток зумовлюється життєвим досвідом особистості, рівнем сформованості творчих здібностей, ініціативністю та іншими індивідуально-психологічними характеристиками особистості.

На думку Ю. Огарь, комунікативна компетентність – це вміння використовувати набуті знання, уміння та навички з курсу української мови в спілкуванні задля досягнення комунікативної мети, запрограмованої мовцем [24, с. 53].

Комунікативну компетентність Н. Гончаренко-Закревська визначає як здатність особистості до швидкості й глибинності мислення, міцності оволодіння засобами та прийомами мовленнєвої діяльності, що виявляється в умінні слухати, сприймати й відтворювати інформацію, вести діалог, брати активну участь у дискусіях, уміти доносити власну думку та відстоювати власні погляди [13, с. 99]. Важливими умовами формування комунікативної компетентності студентської молоді визначає створення викладачами

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

мотиваційної основи студентів щодо оволодіння ними технологією компетентного спілкування, використання активних та інтерактивних методів навчання.

Як зазначає О. Прокопова, комунікативна компетентність передбачає насамперед уміння людини спілкуватися з іншими людьми, використовувати відповідні засоби виразності та ініціативні прояви. Опертям у цих мовленнєвих діях стають формули мовленнєвого етикету, які є невід'ємним чинником комунікації. З огляду на це формування комунікативних умінь насамперед починається із засвоєння формул мовленнєвого етикету, призначених для обслуговування найрізноманітніших ситуацій: вітання, знайомства, вибачення, подяки, прохання, привернення уваги, згоди, відмови, заборони, побажання, телефонної розмови тощо. Проте знання мовленнєвих штампів для забезпечення комунікації в конкретній ситуації ще не є показником сформованого вміння [27].

Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти в сучасних умовах Т. Ніколашина, В. Сіладі, С. Погоріла розглядають як складне інтегративне явище, що поєднує мовні знання, соціокультурну обізнаність, когнітивні стратегії взаємодії та особистісну здатність до конструктивного діалогу. Науковці акцентують увагу на тому, що в процесі трансформації освітніх підходів акценти зміщуються від традиційного знаннєвого парадигмального бачення до компетентнісного підходу, в основі якого здатність студента реалізовувати себе в умовах міжособистісного, професійного й міжкультурного спілкування [23, с. 5].

Складниками комунікативної компетентності Т. Сукаленко визначає обізнаність із різноманітними комунікативними ситуаціями, здатність до ефективної взаємодії з соціальним середовищем, уміння встановлювати й підтримувати міжособистісні контакти, навички конструктивного спілкування. До ключових складників означеної компетентності здобувачів вищої освіти відносить високий рівень володіння нормами сучасної української літературної мови, розвинену культуру мовлення, опанування різноманітних мовних засобів, багатство лексичного фонду, здатність використовувати сучасні цифрові та інформаційні технології в процесі комунікації [33]. Важливим аспектом у формуванні комунікативної компетентності студента Т. Сукаленко виокремлює вироблення індивідуального стилю, який формує звичку багато читати, опрацьовувати різні джерела, визначати їх актуальність і достовірність для обраного фаху, чітко формулювати думку й аргументовано її доводити [33].

Комунікативна компетентність охоплює сукупність норм та правил комунікативної поведінки, прийнятих у суспільстві. Вона постає як інтегральна особистісна характеристика майбутнього фахівця, у якій відображаються професійна спрямованість здобувача освіти на виконання майбутніх фахових завдань, а також його ставлення до обраної професії, до самого себе та до способів взаємодії з іншими людьми. А. Гриньків визначає одним із критеріїв сформованості комунікативної компетентності рефлексію, що виявляється в здатності особистості оцінювати власну позицію з урахуванням позиції та інтересів партнера по спілкуванню. Не менш значущим критерієм науковець вважає суб'єктність особистості, яку трактує як інтегративну характеристику, що охоплює самостійність, цілеспрямованість, індивідуальність, здатність до активного перетворення навколишньої дійсності у власній поведінці [9].

Сучасні науковці, окрім дослідження комунікативної компетентності особистості загалом, також звертають увагу на комунікативну компетентність майбутнього педагога, учителя.

Н. Ашиток акцентує увагу на комунікативній компетентності педагога, яку потрактовує як здатність до ефективного спілкування в межах професійних обов'язків, що передбачає вміння обмінюватися інформацією, сприймати співрозмовника, усвідомлювати його потреби, розуміти його почуття і психологічні стани, досягати взаєморозуміння [2, с. 11]. Дослідниця виокремила етапи формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, серед яких: діагностичний – передбачає виявлення рівня сформованості комунікативних здібностей студентів, їхнього комунікативного потенціалу; теоретично-навчальний – спрямований на засвоєння студентами системи комунікативних знань як узагальненого соціального досвіду у сфері комунікативної діяльності; практично-навчальний – орієнтований на формування комунікативних навичок як автоматизованих свідомих дій, що забезпечують оперативне орієнтування в комунікативних ситуаціях, комунікативних умінь як здатності творчо застосовувати набуті знання і навички в процесі соціально-педагогічної взаємодії; контрольно-рефлексивний – передбачає здійснення систематичного контролю рівня сформованості комунікативної компетентності студентів за допомогою різних форм оцінювання, аналіз досягнутих результатів і рефлексію [2].

Н. Мирончук, О. Антонова обґрунтовують комунікативну компетентність майбутнього вчителя як здатність взаємодіяти із суб'єктами професійної діяльності ефективно та продуктивно відповідно до комунікативної ситуації. На думку науковців, її сформованість визначається відповідним рівнем знань, умінь, навичок, мотиваційно-ціннісного ставлення, рефлексивно-оцінних здатностей комунікантів; формується в умовах безпосередньої та опосередкованої взаємодії, у процесі якої суб'єкт набуває інформації про зміст, специфіку та динаміку міжособистісної комунікації, про засоби впливу, способи дій і поведінкові стратегії її учасників [21, с 272].

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

Отже, поняття «комунікативна компетентність» у працях науковців розглядається як інтегративне особистісне утворення, що поєднує знання про мову й комунікацію, сформовані мовленнєві вміння, навички та досвід ефективної взаємодії в різних соціальних ситуаціях. Водночас акцент робиться на функціональному аспекті цієї компетентності – здатності забезпечувати результативний обмін інформацією, досягнення комунікативної мети, встановлення взаєморозуміння та здійснення впливу на співрозмовника. Важливою характеристикою постає єдність вербальних і невербальних засобів, уміння рефлексивно регулювати власну мовленнєву діяльність.

На нашу думку, носій комунікативної компетентності має бути здатним до правильного передавання інформації партнерам по спілкуванню, до усвідомленого прагнення зрозуміти їхні внутрішні мотиви, почуття, цілі, установки та емоційні стани. На цій основі він вибудовує ефективну взаємодію і спільну діяльність, здійснюючи рефлексивну регуляцію власної поведінки та цілеспрямований вплив на поведінку співрозмовників.

Формування комунікативної компетентності майбутнього вихователя дошкільної освіти має бути спрямоване на оволодіння ним базовими і міжгалузевими знаннями, психолого-педагогічними, фахово-методичними, спеціальними і творчими вміннями, виховання ціннісних орієнтацій фахівця, мотивів педагогічної діяльності, комунікативної культури особистості, здатності до розвитку власного творчого потенціалу в галузі мовної освіти дітей дошкільного віку [15, с. 30].

Аналіз праць вітчизняних науковців засвідчує, що поняттям «комунікативно-мовленнєва компетентність» вони послуговуються рідше.

Так, Л. Березовська, досліджуючи проблему формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників, підкреслює її особливу актуальність в умовах глобалізації інформаційних процесів. Дослідниця наголошує, що ефективність розв’язання соціальних проблем і життєвих труднощів значною мірою залежить від рівня професійної підготовки фахівців, зокрема від їхньої здатності коректно формулювати висловлювання, будувати діалог, ставити запитання, використовувати засоби мовленнєвої виразності, здійснювати емоційно доцільний вплив на співрозмовника, а також ураховувати індивідуальні та психологічні особливості клієнта в процесі комунікативної взаємодії та ефективно долати комунікативні труднощі. Для ефективного оволодіння студентами комунікативно-мовленнєвою компетентністю необхідним є цілеспрямований і кваліфікований комунікативно-мовленнєвий супровід з боку викладача. У процесі такого супроводу майбутні соціальні працівники набувають системи професійно значущих знань, умінь і практичних навичок, зокрема здатності до ефективного спілкування та взаємодії під час розв’язання професійних завдань без відчуття комунікативного дискомфорту чи невпевненості. Педагогічна підтримка сприяє формуванню в студентів орієнтації на досягнення успіху, розвиток віри у власні можливості та професійну самореалізацію. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності ґрунтується на лінгвістичних (уміння оперувати мовленнєвими знаннями) законах мови, загальних законах спілкування в процесах комунікації, взаємодії мовних та позамовних засобів комунікації [6].

Нам імпонують погляди дослідниці щодо формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, адже формування означеної компетентності також є одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки майбутніх педагогів загалом, і вихователів закладів дошкільної освіти зокрема, оскільки вона визначає ефективність їхньої педагогічної діяльності в умовах інтенсивних соціокультурних та інформаційних змін. Рівень її сформованості зумовлює здатність фахівця до змістовного й коректного мовленнєвого оформлення думок, організації продуктивної взаємодії, встановлення педагогічно доцільного діалогу, використання мовленнєвих засобів впливу та врахування індивідуально-психологічних особливостей суб’єктів освітнього процесу.

Ю. Шалівська комунікативно-мовленнєву компетентність майбутнього педагога потрактовує як складну багаторівневу структуру теоретичних знань, практичних умінь та особистісних можливостей здобувача самостійно й ефективно здійснювати за допомогою мовних і немовних засобів виразності комунікативно-мовленнєву діяльність зі співрозмовниками, зумовлену ситуаціями спілкування; здатність подавати і приймати сформовану і сформульовану засобами мови думку, спрямовану на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби мовця в процесі здійснення майбутньої професійної діяльності [36, с. 151–152].

Н. Скрипник зазначає, що поняття «комунікативно-мовленнєва компетентність» необхідно розглядати не стільки як бажаний результат, скільки як уже наявну інтенцію особистості, яку треба розвивати й коригувати, та висновкує, що це не кінцева мета освітнього простору в коледжі (університеті), а гнучка й незавершена до кінця «серединна» інструментальна здатність, яка перебуває між здатністю до високоефективного педагогічного спілкування та вмінням вирішувати професійні задачі в майбутньому; це об’єкт освітнього впливу, який повинен бути відносно сформованим уже на етапі навчання (базові мовні, психологічні мотиваційні й інтенційні властивості особистості), а в перспективі навчання в закладі вищої освіти може бути тільки відносно завершеним [30].

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

Н. Третяк та О. Мартіна акцентують увагу на взаємозв'язку мови та культури мовлення, зазначаючи, що комунікативно-мовленнєва компетентність передбачає оволодіння нормами літературної мови в її усній і писемній формах (правилами вимови, наголосу, слововживання, граматики, стилістики); правильне використання різних мовних засобів відповідно до комунікативних намірів; влучне висловлювання думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності [34, с. 107].

Т. Сукаленко комунікативно-мовленнєву компетентність пропонує розкривати через її функціональне призначення, адже вона виступає засобом соціалізації особистості, оскільки забезпечує її здатність вступати в різні види комунікативної діяльності, дотримуючись соціальних норм і культурних традицій [33].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що поняття комунікативно-мовленнєвої компетентності ґрунтується на синтезі мовленнєвої та комунікативної компетентностей, які перебувають у тісному взаємозв'язку; розглядається науковцями як інтегративне утворення, яке поєднує систему мовних знань, мовленнєвих умінь, особистісних якостей, необхідних для ефективної реалізації комунікативної діяльності в різних соціально та професійно зумовлених ситуаціях.

Комунікативно-мовленнєву компетентність ми визначаємо як інтегровану, динамічну здатність особистості здійснювати ефективну, нормативно й культурно зумовлену мовленнєву взаємодію в різних комунікативних ситуаціях на основі системи мовних знань, мовленнєвих умінь, особистісних якостей і набутого досвіду, що забезпечує адекватне сприймання, продукування та інтерпретацію висловлювань, урахування психологічних особливостей співрозмовника, досягнення професійно й соціально значущих цілей спілкування.

У контексті компетентнісного підходу підготовка майбутніх вихователів орієнтується не лише на засвоєння системи знань, а передусім на здатність ефективно здійснювати педагогічну комунікацію, організовувати мовленнєву взаємодію з дітьми, батьками та колегами, що визначає необхідність цілеспрямованого формування комунікативно-мовленнєвої компетентності як інтегральної якості особистості фахівця.

Для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти комунікативно-мовленнєва компетентність є професійно значущою характеристикою, оскільки саме через мовленнєву взаємодію вони реалізовуватимуть освітній процес у ЗДО, здійснюватимуть виховний вплив та забезпечуватимуть розвиток мовлення дітей.

Окрім того, майбутній вихователь має бути здатним здійснювати емоційно доцільний вплив на дітей, підтримувати позитивний психологічний клімат у групі, адекватно реагувати на комунікативні труднощі та ефективно долати їх у процесі педагогічної взаємодії.

Отже, комунікативно-мовленнєву компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти визначаємо як інтегративну, динамічну особистісно-професійну здатність майбутнього фахівця ефективно здійснювати якісну, доцільну, нормативно правильну, культурно зумовлену й педагогічно ефективну мовленнєву взаємодію з дітьми дошкільного віку, їхніми батьками та колегами на основі системи мовних, психолого-педагогічних і соціокультурних знань, сформованих мовленнєвих та рефлексійних умінь, комунікативного досвіду, ціннісних орієнтацій.

Означена компетентність забезпечує адекватне сприймання, продукування та інтерпретацію висловлювань, регуляцію власної мовленнєвої поведінки, досягнення професійно й соціально значущих цілей педагогічної взаємодії, зокрема формування комунікативної і мовленнєвої компетентностей в дітей дошкільного віку.

Висновки. Отже, аналіз праць науковців дає змогу дійти висновків, що чільне місце у фаховій підготовці майбутніх педагогів загалом, та вихователів закладів дошкільної освіти зокрема, належить формуванню в них комунікативно-мовленнєвої компетентності. Аналіз базових понять дослідження засвідчує, що поняття «комунікативно-мовленнєва компетентність» ґрунтується на синтезі мовленнєвої та комунікативної компетентностей, які перебувають у тісному взаємозв'язку. На основі аналізу цих понять запропоновано власне визначення комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Подальші наукові розвідки буде спрямовано на дослідження структури комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти й характеристику її компонентів.

Список використаної літератури

1. Атрощенко Т. Специфіка формування мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів у світлі вимог Болонської конвенції. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 20. С. 11–13.

2. Ашиток Н. Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування. *Молодь і ринок.* 2015. № 6 (125). С. 10–13.

3. Бабенко В. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання стилістики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 244 с.

4. Базовий компонент дошкільної освіти. 2021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text.

5. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.

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

6. Березовська Л. І. Теоретичні і методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2020. 531 с. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/9919/1/Berezovska%20Liudmyla%20Ivanivna%202020.pdf.

7. Вигранка Т. В. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2019. 215 с. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13640/1/Dis_Vyhranka.pdf.

8. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Дніпропетровськ, 2006. 430 с.

9. Гриньків А. Комунікативна компетентність у професійній підготовці менеджерів соціокультурної діяльності. *Вища освіта України*. 2022. № 4. С. 54–60. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4(87).07.

10. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Концепція навчання української мови учнів старшої школи / за заг. ред. д-ра пед. наук Н. Б. Голуб. Київ : Педагогічна думка, 2019. 56 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719352/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D1%96%D1%8F.pdf.

11. Голуб Н. Б. Проблеми і перспективи компетентнісного навчання української мови в загальноосвітній школі. Нац. акад. пед. наук України, 2014. С. 217–226.

12. Голуб Н. Б. Комунікативна компетентність учнів загальноосвітньої середньої школи: структурні компоненти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. Херсон, 2011. № 58. С. 220–224.

13. Гончаренко-Закревська Н. Формування комунікативної компетентності студентської молоді в освітньому середовищі університету. *Молодь і ринок.* 2017. № 7. С. 98–102.

14. Гуменюк І. М. Методична система навчання студентів української мови за професійним спрямуванням у педагогічних закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2023. 684 с. URL: https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/doctor_nauk/humeniuk/disertacia.pdf.

15. Данильченко І. Г. Принцип інтеграції у формуванні комунікативної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 2. С. 27–35. URL: http://znp.udpu.edu.ua/article/view/236628.

16. Про вищу освіту : Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.

17. Про освіту : Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

18. Залізняк А. Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки майбутнього вихователя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(2). С. 164–170. URL: https://surl.li/cirjdq.

19. Караман С. Реалізація стратегії співдіяльності у професійній мовленнєвій підготовці вчителя-словесника. *Сучасні стратегії університетської освіті: якісний вимір* : матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 28–29 березня 2012 р. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 338–346.

20. Кондратенко Н. Методика формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів на засадах лінгвокультурології : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 253 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24277/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_pdf.pdf.

21. Мирончук Н. М., Антонова О. Є. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя в умовах змішаного навчання. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка. Психологія. Медицина.* 2023. № 1(19). С. 267–277. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/3443.

22. Ненько Ю. П. Теоретико-методологічні засади професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2018. 512 с. URL: https://uacademic.info/ua/document/0518U000699.

23. Ніколашина Т. І., Сіладі В. В., Погоріла С. Г. Формування комунікативної компетентності здобувачів закладів вищої освіти через впровадження проєктних технологій. *Академічні візії.* 2025. Вип. 43. С. 1–12. DOI: https://doi.org/ 10.5281/zenodo.15360991.

24. Огарь Ю. В. Формування граматично нормативного мовлення учнів ліцею на засадах особистісно орієнтованого підходу : дис. … д-ра філос. : 011. Київ, 2021. 316 с.

25. Пентилюк М. І. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* 2014. Ч. 2. С. 290–297. URL: http://znp.udpu.edu.ua/article/view/197244.

26. Пономаренко Н., Семеног О. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців з журналістики: теорія і практика / за ред. О. Семеног. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 216 с. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi75/0055299.pdf.

27. Прокопова О. П. Мовленнєво-комунікативна компетентність як одна із складових професійного становлення фахівця. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* 2010. № 16. С. 54–57. URL: https://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/32630/29229.

28. Рудніцька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компететентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1 (38). С. 241–246. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e74f8bb3-a51f-4e37-a662-ed758277c03b/content.

29. Сергієнко Л. Методика формування комунікативної компетентності студентів педагогічного коледжу засобами дидактичної гри : автореф. дис.. … канд. пед. наук : 13.00.02. Луганськ, 2013. 20 с.

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

30. Скрипник Н. Методологія поняття «комунікативно-мовленнєва компетентність» у сучасному освітньому процесі. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2021. Вип. 21. Ч. 1. С. 114–118.

31. Соха Н. В. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх логопедів як наукова проблема. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2023. № 4. С. 89–95. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-13.

32. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики / за заг. ред. В. Кременя. Київ : К. І. С., 2003. 296 с.

33. Сукаленко Т. Складники комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. *Acta Paedagogika Volynienses.* 2021. Вип. 5. С. 118–123. URL: https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/306/276.

34. Третяк Н., Мартіна О. Формування комунікативно-мовленнєвої компетенції студентів під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Acta Paedagogica Volynienses.* 2022. Вип. 3. С. 102–107. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.15.

35. Фоміна Л. В. Калініченко О. В., Дзинглюк О. С. Мовленнєва компетентність у контексті сучасних освітніх стандартів в Україні. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 8 (26). С. 479–488. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-479-488.

36. Шалівська Ю. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього педагога у процесі фахової підготовки. *Молодь і ринок.* 2023. № 3 (211). С. 149–153. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277504.

THE ESSENCE OF COMMUNICATIVE AND LANGUAGE COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

Danylchenko Iryna
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Preschool Pedagogy and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The current stage of development in pedagogical education in Ukraine is characterized by the establishment of a competency-based approach, which sets new guidelines for the professional training of future specialists. In this context, the issue of developing the communicative and linguistic competence of future preschool educators becomes particularly relevant, given the specific nature of their future professional activities, which are aimed at ensuring the linguistic development, socialization, and harmonious personal development of preschool-aged children.*

Purpose: *to analyze researchers' studies regarding their interpretation of the concepts of «speech competence», «communicative competence», «communicative and linguistic competence,» to elucidate their meaning, and to propose a definition of the concept of «communicative and linguistic competence of a future preschool educator».*

Methods. *To implement this goal, the following theoretical methods and techniques of cognition were used: analysis, comparison and generalization of scientific literature, synthesis, systematization and generalization of the information obtained.*

Results. *The study of the essence of teachers' communicative-speech competence was analyzed; in particular, the interpretations of the concepts of «speech competence,» «communicative competence,» and «communicative-speech competence» in the works of domestic scholars were examined.*

An analysis of scientific sources indicates that the concept of communicative-speech competence is based on the synthesis of speech and communicative competences, which are closely connected. A synthesis of scientific approaches confirms that communicative-linguistic competence is considered as an integrative construct that combines a system of linguistic knowledge, linguistic skills, abilities, and personal qualities necessary for the effective performance of communicative activities in various socially and professionally determined situations.

Based on an analysis of a range of interpretations of definitions, the author has formulated a definition of the concept of «communicative and speech competence of a future preschool educator» – an integrative, dynamic personal and professional ability of a future specialist to effectively carry out high-quality, appropriate, normatively correct, culturally appropriate, and pedagogically effective speech interaction with preschool-aged children, their parents, and colleagues based on a system of linguistic, psychological-pedagogical, and sociocultural knowledge, developed speech and reflective skills, communicative experience, and value orientations.

Originality*. The novelty lies in the analysis of works by domestic scholars regarding the definition of concepts that form the conceptual framework of the study, and in the formulation, based on these, of the author's definitions of the concepts «communicative and linguistic competence» and «communicative and linguistic competence of a future preschool educator.»*

Conclusion. *An analysis of researchers' works allows us to draw the following conclusions: a prominent place in the professional training of future educators belongs to the development of their communicative-speech competence. This competence ensures the adequate perception, production, and interpretation of utterances, the regulation of one's own speech behavior, and the achievement of professionally and socially significant goals of*

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

pedagogical interaction, in particular the development of communicative and linguistic competencies in preschool-aged children.

Keywords: *competence, competency-based approach, communicative competence, linguistic competence, communicative and linguistic competence, communicative and linguistic competence of a future preschool educator.*

References

1. Atroshchenko, T. (2011). Spetsyfika formuvannia movlennievoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv u svitli vymoh Bolonskoi konventsii [Specificity of the formation of speech competence of future educators in the light of the requirements of the Bologna Convention]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia «Pedahohika. Sotsialna robota»*, 20, 11–13. [in Ukrainian].

2. Ashytok, N. (2015). Komunikatyvna kompetentnist pedahoha: struktura, etapy formuvannia [Communicative competence of a teacher: structure, stages of formation]. *Molod i rynok*, 6(125), 10–13. [in Ukrainian].

3. Babenko, V. V. (2019). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury u protsesi navchannia stylistyky* [Formation of communicative competence of future teachers of Ukrainian language and literature in the process of teaching stylistics] (Candidate's thesis). Kyiv. [in Ukrainian].

4. *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [Basic component of preschool education]. (2021). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text [in Ukrainian].

5. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky: pidruchnyk* [Fundamentals of communicative linguistics: a textbook]. Kyiv: Akademiia. [in Ukrainian].

6. Berezovska, L. I. (2020). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Theoretical and methodical principles of the formation of communicative and speech competence of social workers in the process of professional training] (Doctoral dissertation). Odesa. Retrieved from: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/9919/1/Berezovska%20Liudmyla%20Ivanivna%202020.pdf [in Ukrainian].

7. Vyhranka, T. V. (2019). *Didaktychni umovy formuvannia movlennievoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei v osvitnomu seredovyshchi zakladiv vyshchoi osvity* [Didactic conditions for the formation of speech competence of students of philological specialties in the educational environment of higher education institutions] (Candidate's thesis). Ternopil. Retrieved from: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13640/1/Dis_Vyhranka.pdf [in Ukrainian].

8. Volkova, N. P. (2006). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do profesiino-pedahohichnoi komunikatsii* [Theoretical and methodological principles of training future teachers for professional and pedagogical communication] (Doctoral dissertation). Dnipropetrovsk. [in Ukrainian].

9. Hrynkiv, A. (2022). Komunikatyvna kompetentnist u profesiinii pidhotovtsi menedzheriv sotsiokulturnoi diialnosti [Communicative competence in the professional training of managers of socio-cultural activities]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 4, 54–60. https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4(87).07 [in Ukrainian].

10. Holub, N. B., & Horoshkina, O. M. (2019). *Kontseptsiia navchannia ukrainskoi movy uchniv starshoi shkoly* [Concept of teaching the Ukrainian language to senior high school students] (N. B. Holub, Ed.). Kyiv: Pedahohichna dumka. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719352/ [in Ukrainian].

11. Holub, N. B. (2014). Problemy i perspektyvy kompetentnisnoho navchannia ukrainskoi movy v zahalnoosvitnii shkoli [Problems and prospects of competence-based teaching of the Ukrainian language in a general education school]. *Nats. akad. ped. nauk Ukrainy*, 217–226. [in Ukrainian].

12. Holub, N. B. (2011). Komunikatyvna kompetentnist uchniv zahalnoosvitnoi serednoi shkoly: strukturni komponenty [Communicative competence of general secondary school students: structural components]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu: Pedahohichni nauky*, 58, 220–224. [in Ukrainian].

13. Honcharenko-Zakrevska, N. (2017). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentskoi molodi v osvitnomu seredovyshchi universytetu [Formation of communicative competence of student youth in the university educational environment]. *Molod i rynok*, 7, 98–102. [in Ukrainian].

14. Humeniuk, I. M. (2023). *Metodychna systema navchannia studentiv ukrainskoi movy za profesiinym sprymuvanniam u pedahohichnykh zakladakh vyshchoi osvity* [Methodological system of teaching students the Ukrainian language for professional purposes in pedagogical institutions of higher education] (Doctoral dissertation). Odesa. Retrieved from: https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/doctor_nauk/humeniuk/disertacia.pdf [in Ukrainian].

15. Danylchenko, I. H. (2021). Pryntsyp intehratsii u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [The principle of integration in the formation of communicative competence of future preschool teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 2, 27–35. Retrieved from: http://znp.udpu.edu.ua/article/view/236628 [in Ukrainian].

16. *Zakon Ukrainy Pro vyshchu osvitu* [Law of Ukraine on Higher Education]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

17. *Zakon Ukrainy Pro osvitu* [Law of Ukraine on Education]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

18. Zalizniak, A. (2013). Movlennieva kompetentnist yak skladova protsesu profesiinoi pidhotovky maibutnoho vykhovatelia [Speech competence as a component of the process of professional training of the future educator]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 8(2), 164–170. [in Ukrainian].

19. Karaman, S. (2012). Realizatsiia stratehii spivdiialnosti u profesiinii movlennievii pidhotovtsi vchytelia-slovesnyka [Implementation of the cooperation strategy in the professional speech training of the language and literature teacher]. In *Suchasni stratehii universytetskoi osviti: yakisnyi vymir* (pp. 338–346). Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. [in Ukrainian].

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

20. Kondratenko, N. (2018). *Metodyka formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv na zasadakh linhvokulturolohii* [Methods of forming the communicative competence of future journalists on the basis of linguoculturology] (Candidate's thesis). Kyiv. Retrieved from: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24277/ [in Ukrainian].

21. Myronchuk, N. M., & Antonova, O. Ye. (2023). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia v umovakh zmishanoho navchannia [Formation of communicative competence of the future teacher in the conditions of blended learning]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 1(19), 267–277. [in Ukrainian].

22. Nienko, Yu. P. (2018). *Teoretyko-metodolohichni zasady profesiino oriientovanoi komunikatyvnoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv sluzhby tsyvilnoho zakhystu* [Theoretical and methodological foundations of professionally oriented communicative training of future civil protection service officers] (Doctoral dissertation). Rivne. Retrieved from: https://uacademic.info/ua/document/0518U000699 [in Ukrainian]

23. Nikolashyna, T. I., Siladi, V. V., & Pohorila, S. H. (2025). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity cherez vпrovadzhennia proiektnykh tekhnolohii [Formation of communicative competence of higher education applicants through the implementation of project technologies]. *Akademichni vizii*, 43, 1–12. https://doi.org/10.5281/zenodo.15360991 [in Ukrainian].

24. Ohar, Yu. V. (2021). *Formuvannia hramatychno normatyvnoho movlennia uchniv litseiu na zasadakh osobystisno oriientovanoho pidkhodu* [Formation of grammatically normative speech of lyceum students on the basis of a personality-oriented approach] (PhD dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].

25. Pentyliuk, M. I. (2014). Movna osobystist maibutnoho vchytelia-slovesnyka v konteksti profesiinoi pidhotovky [Language personality of the future language and literature teacher in the context of professional training]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*, 2, 290–297. [in Ukrainian].

26. Ponomarenko, N., & Semenoh, O. (2021). *Formuvannia movlennievoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z zhurnalistyky: teoriia i praktyka* [Formation of speech competence of future specialists in journalism: theory and practice] (O. Semenoh, Ed.). Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka. [in Ukrainian].

27. Prokopova, O. P. (2010). Movlennievo-komunikatyvna kompetentnist yak odna iz skladovykh profesiinoho stanovlennia fakhivtsia [Speech and communicative competence as one of the components of the professional formation of a specialist]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka*, 16, 54–57. [in Ukrainian].

28. Rudnitska, K. V. (2016). Sutnist poniat «kompetentnisnyi pidkhid», «kompetentnist», «kompetentsiia», «profesiina kompetentnist» u svitli suchasnoi osvitnoi paradyhmy [The essence of the concepts «competence approach», «competence», «competency», «professional competence» in the light of the modern educational paradigm]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota»*, 1(38), 241–246. [in Ukrainian].

29. Serhiienko, L. (2013). *Metodyka formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnoho koledzhu zasobamy dydaktychnoi hry* [Methods of forming the communicative competence of pedagogical college students by means of a didactic game] (Abstract of candidate's thesis). Luhansk. [in Ukrainian].

30. Skrypnyk, N. (2021). Metodolohiia poniattia «komunikatyvno-movlennieva kompetentnist» u suchasnomu osvitnomu protsesi [Methodology of the concept of «communicative-speech competence» in the modern educational process]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva*, 21(1), 114–118. [in Ukrainian].

31. Sokha, N. V. (2023). Formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh lohopediv yak naukova problema [Formation of communicative and speech competence of future speech therapists as a scientific problem]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 4, 89–95. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-13 [in Ukrainian].

32. Kremen, V. (Ed.). (2003). *Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: Rekomendatsii z osvitnoi polityky* [Education reform strategy in Ukraine: Recommendations on educational policy]. Kyiv: K. I. S. [in Ukrainian].

33. Sukalenko, T. (2021). Skladnyky komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Components of communicative competence of higher education applicants]. *Acta Paedagogika Volynienses*, 5, 118–123. [in Ukrainian].

34. Tretiak, N., & Martina, O. (2022). Formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentsii studentiv pid chas vyvchennia dystsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym sprymuvanniam)» [Formation of communicative-speech competence of students during the study of the discipline «Ukrainian language (for professional purposes)»]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 102–107. https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.15 [in Ukrainian].

35. Fomina, L. V., Kalinichenko, O. V., & Dzynhliuk, O. S. (2024). Movlennieva kompetentnist u konteksti suchasnykh osvitnikh standartiv v Ukraini [Speech competence in the context of modern educational standards in Ukraine]. *Visnyk nauky ta osvity*, 8(26), 479–488. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-479-488 [in Ukrainian].

36. Shalivska, Yu. (2023). Formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of communicative-speech competence of the future teacher in the process of professional training]. *Molod i rynok*, 3(211), 149–153. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277504 [in Ukrainian].

37. Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (Part 2, pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin. Retrieved from: https://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf [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 1.04.2026 р.
Прийнято редакцією 1.05.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

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

УДК 378.147:371.134:004
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-103-110

СУЧАСНИЙ СТАН, СУПЕРЕЧНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЦИФРОВОГО ВИРОБНИЦТВА

Марченко Станіслав Сергійович
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: marstpo@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4962-1831

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів технологій до використання засобів цифрового виробництва. Обґрунтовано, що поширення 3D-друку, лазерних і фрезерних верстатів з ЧПК та інших цифрових технологій актуалізує оновлення змісту шкільної технологічної освіти і професійної підготовки вчителя. Визначено, що Державний стандарт базової середньої освіти орієнтує на формування в учнів готовності до використання сучасних технологій і техніки, проте система підготовки в закладах вищої освіти лише частково відповідає цим вимогам. На основі аналізу наукових праць виявлено ключові суперечності між потребами шкільної практики, нормативними вимогами та рівнем змістового, методичного і матеріально-технічного забезпечення. Окреслено перспективи подальших досліджень щодо розроблення концептуальної моделі, дидактичної системи та педагогічних умов ефективної підготовки до використання засобів цифрового виробництва.

Ключові слова: *майбутні вчителі технологій, засоби цифрового виробництва, цифрово-технологічна компетентність, професійна підготовка, шкільна технологічна освіта.*

Постановка проблеми. Цифровізація виробництва є однією з провідних тенденцій розвитку сучасної економіки, що зумовлює зміни у структурі ринку праці та вимогах до професійної підготовки фахівців. 3D-принтери, лазерні та фрезерні верстати з числовим програмним керуванням (ЧПК) активно впроваджуються не лише в промисловості, а й у малому бізнесі, дизайні, медицині, архітектурі та освіті. У зв'язку з цим засоби цифрового виробництва (ЗЦВ) поступово набувають статусу важливого складника сучасної технологічної культури, а володіння базовими навичками роботи з ними стає важливим показником технологічної підготовленості особистості. У межах статті під засобами цифрового виробництва розуміємо сукупність цифрово керованого обладнання та пов'язаного з ним програмного забезпечення, які забезпечують реалізацію повного або часткового циклу виготовлення виробу – від цифрового проєктування до матеріалізації результату.

У таких умовах школа має не лише ознайомлювати учнів із сучасними технологіями, а й формувати в них первинний практичний досвід використання таких технологій як підґрунтя для подальшої професійної освіти та технічної підготовки. Отже, питання відображення ЗЦВ у змісті шкільної технологічної освіти набуває особливої актуальності.

Державний стандарт базової середньої освіти в технологічній освітній галузі орієнтує на формування в учнів готовності до використання сучасних технологій і техніки, розвиток технологічного мислення та здатності до проєктно-технологічної діяльності [1]. Реалізація цих вимог у шкільній практиці безпосередньо залежить від рівня підготовки вчителя технологій, який має бути компетентним у використанні засобів цифрового виробництва та методиці їх педагогічного застосування.

Водночас аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів технологій у закладах вищої освіти дає підстави стверджувати, що проблематика використання засобів цифрового виробництва ще не дістала достатнього системного змістового й методичного представлення в освітніх програмах, а матеріально-технічне забезпечення кафедр технологічної освіти не завжди відповідає сучасному рівню розвитку виробничих технологій. За таких умов підготовка студентів у цій сфері нерідко має фрагментарний характер.

Таким чином, виникає суперечність між об'єктивною необхідністю відображення сучасних технологій обробки матеріалів, зокрема засобів цифрового виробництва, у змісті шкільного предмета «Технології» та недостатньою готовністю майбутніх учителів технологій до їх використання в освітньому процесі. Зазначена суперечність визначає актуальність дослідження та зумовлює потребу в системному науковому осмисленні проблеми підготовки майбутніх учителів технологій до використання ЗЦВ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика технологічної освіти та підготовки вчителів технологій привертає дедалі більшу увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Водночас аналіз наукових праць засвідчує нерівномірність розроблення окремих аспектів цієї проблеми: якщо в міжнародному дослідницькому полі питання інтеграції засобів цифрового виробництва в освіту вже розглядається достатньо системно, то у вітчизняній педагогічній науці воно переважно висвітлюється фрагментарно – через аналіз окремих цифрових технологій або суміжних процесів цифровізації професійної підготовки.

У вітчизняних дослідженнях увага зосереджується насамперед на окремих практико-орієнтованих та методичних аспектах використання сучасного цифрового обладнання в освітньому процесі. Так, у дослідженні [2] розглянуто методичні аспекти використання лазерного гравіювального верстата з ЧПК на заняттях з технологій, обґрунтовано доцільність застосування відповідного обладнання в навчальному процесі.

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

І. Барановська та Д. Барановський аналізують можливості впровадження технологій 3D-моделювання в підготовку здобувачів технічних та мистецьких спеціальностей, акцентуючи увагу на потенціалі тривимірного моделювання як засобу формування проєктно-технологічних компетентностей [3]. М. Пригодій досліджує методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників, підкреслюючи необхідність системного підходу до формування цифрової компетентності в умовах професійної освіти [4]. Таким чином, вітчизняні праці створюють важливе підґрунтя для осмислення ролі цифрових технологій у професійній і технологічній освіті, однак не формують цілісного наукового бачення підготовки саме майбутніх учителів технологій до використання засобів цифрового виробництва.

Значно ширше і більш послідовно ця проблематика окреслена в зарубіжній науковій літературі. Одним із провідних напрямів є дослідження використання 3D-моделювання та 3D-друку в педагогічній освіті. Так, M. Tejera, S. Galić та Z. Lavicza в системному огляді доводять, що інтеграція відповідних технологій у підготовку вчителів сприяє розвитку просторового мислення, творчих здібностей і технологічної компетентності майбутніх педагогів [5]. E. Ulbrich зі співавторами, досліджуючи досвід Чорногорії та Австрії, довели, що 3D-моделювання і 3D-друк мають високий дидактичний потенціал у різних освітніх контекстах і можуть ефективно інтегруватися в STEAM-освіту [6]. B. Anđić зі співавторами вивчали чинники, що впливають на готовність учителів до використання 3D-принтерів у навчанні, і встановили визначальну роль педагогічної підготовки, технічної підтримки та інституційного середовища [7].

Окремий напрям зарубіжних досліджень пов’язаний із вивченням змісту, форм і засобів підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інноваційних навчально-виробничих просторів та лабораторій цифрового виробництва. S. Bulut зі співавторами, досліджуючи матеріали і процеси, розроблені майбутніми вчителями із використанням 3D-принтерів і верстатів з ЧПК, довели, що такий досвід суттєво підвищує їхню технологічну впевненість і методичну готовність [8]. M. Max зі співавторами розглядають педагогічний простір творчого технічного виробництва як середовище, що водночас відкриває нові можливості та створює нові виклики для розвитку інтегрованих технологічних, педагогічних і предметних знань майбутніх учителів (TPACK) [9]. E. Fokides в аналітичному огляді наукових джерел, присвяченому використанню 3D-принтерів у навчанні молодших учнів, систематизує наявні дані про навчальні ефекти, організаційні умови та педагогічні обмеження такої діяльності [10]. Ці праці засвідчують те, що зарубіжна наука поступово переходить від вивчення окремих технічних можливостей обладнання до осмислення цілісних педагогічних моделей його використання в освіті.

Аналіз зарубіжних досліджень дає підстави виокремити кілька провідних тенденцій у дослідженні інтеграції засобів цифрового виробництва в освіту. По-перше, спостерігається зміщення дослідницького фокусу від технічних характеристик обладнання до педагогічних умов і методичних підходів його використання в освітньому процесі. По-друге, посилюється увага до підготовки саме вчителів, які забезпечують упровадження ЗЦВ у шкільну практику, а компетентність педагога дедалі частіше розглядається як визначальний чинник ефективності відповідного навчання [7; 9]. По-третє, формується розуміння того, що підготовка вчителів до використання ЗЦВ є не суто технічним, а комплексним педагогічним завданням, яке потребує відповідного теоретичного обґрунтування, методичного забезпечення та спеціально організованого освітнього середовища [5; 8]. Саме ці тенденції формують той науковий контекст, у межах якого має розвиватися і вітчизняне дослідження підготовки майбутніх учителів технологій до використання засобів цифрового виробництва.

Отже, попри наявність значної кількості праць, присвячених цифровізації освіти, використанню засобів цифрового виробництва, 3D-моделюванню, 3D-друку та STEM-орієнтованому навчанню, проблема підготовки саме майбутніх учителів технологій до використання ЗЦВ як цілісна педагогічна система ще не має достатнього системного змістового й методичного висвітлення. Залишаються недостатньо розробленими питання структури цифрово-технологічної компетентності майбутнього вчителя технологій, концептуальних засад його підготовки, педагогічних умов її ефективної реалізації та відповідного дидактико-методичного забезпечення. Це й актуалізує потребу в подальшому науковому дослідженні означеної проблеми.

Метою статті є визначення сучасного стану підготовки майбутніх учителів технологій до використання засобів цифрового виробництва, виявлення ключових суперечностей у цій сфері та окреслення перспектив її подальшого наукового розроблення.

Виклад основного матеріалу. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України у 2020 р., визначає технологічну освітню галузь як одну з ключових у формуванні готовності учнів до життя і праці в умовах сучасного суспільства [1]. Відповідно до стандарту, технологічна галузь спрямована на формування в учнів здатності до проєктно-технологічної діяльності, опанування сучасних технологій обробки матеріалів, розвиток технологічного мислення та підготовку до усвідомленого вибору майбутньої професії. Особлива увага приділяється готовності учнів до використання сучасних технологій і техніки, що в сучасних умовах безпосередньо пов’язано з ознайомленням із засобами цифрового виробництва [1].

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

Аналіз змісту Державного стандарту базової середньої освіти в межах технологічної освітньої галузі засвідчує, що він орієнтує на діяльнісний підхід і практичну спрямованість навчання. Це дає підстави стверджувати, що зміст технологічної освіти має забезпечувати набуття учнями досвіду реалізації власних проєктів із застосуванням сучасних техніко-технологічних засобів. Це принципово відрізняє сучасну концепцію технологічної освіти від традиційної трудової підготовки, у межах якої переважали ручні техніки обробки матеріалів і репродуктивні методи навчання.

Такий підхід висуває якісно нові вимоги до вчителя технологій. По-перше, він має бути компетентним у використанні засобів цифрового виробництва: розуміти принципи роботи засобів цифрового виробництва, уміти працювати з програмним забезпеченням для моделювання та керування технологічними процесами, виконувати базові операції на обладнанні. По-друге, учитель має бути методично підготовленим до організації освітнього процесу з використанням ЗЦВ: розробляти навчальні завдання, інтегрувати цифрове виробництво в проєктну діяльність учнів, забезпечувати безпечну роботу в оснащеному навчальному просторі. По-третє, він повинен розуміти логіку сучасного виробництва і бути здатним формувати в учнів цілісне уявлення про технологічний процес – від задуму та цифрової моделі до готового виробу. Отже, ідеться не лише про технічне володіння обладнанням, а й про здатність педагогічно доцільно використовувати відповідне обладнання як дидактичний засіб шкільної технологічної освіти.

Використання засобів цифрового виробництва в шкільній технологічній освіті має принципову специфіку порівняно з традиційними засобами обробки матеріалів. Якщо в умовах традиційного трудового навчання технологічна діяльність учнів переважно зосереджувалася на ручному виконанні окремих операцій, то використання засобів цифрового виробництва передбачає інтеграцію в єдиний процес кількох взаємопов'язаних етапів: проєктування виробу, створення або опрацювання цифрової моделі, підготовку файлу до обробки, вибір параметрів виготовлення, безпосереднє виконання технологічної операції та оцінювання отриманого результату. Унаслідок цього змінюється не лише інструментальна база навчання, а й сама логіка технологічної діяльності, яка набуває більш комплексного, проєктно-цифрового характеру. Саме тому використання засобів цифрового виробництва в шкільному предметі «Технології» не може розглядатися як просте доповнення до наявного змісту навчання, а потребує переосмислення ролі вчителя, змісту навчальних завдань і способів організації проєктно-технологічної діяльності учнів.

Разом із тим упровадження засобів цифрового виробництва в шкільну технологічну освіту має враховувати вікові та психофізіологічні особливості учнів. На початкових етапах технологічної підготовки пріоритетного значення набуває ручна предметно-практична діяльність, оскільки вона забезпечує не лише засвоєння базових технологічних умінь, а й розвиток дрібної моторики, координації рухів, точності, окоміру, працездатності та загальної культури праці. На відміну від традиційних ручних видів діяльності, робота із засобами цифрового виробництва вимагає від учнів вищого рівня концентрації уваги, здатності діяти послідовно й точно, ураховувати сукупність технічних і технологічних параметрів, а також розуміти взаємозв'язок між цифровою моделлю, налаштуваннями обладнання та кінцевим матеріальним результатом. З огляду на це можна припустити, що більш повна реалізація дидактичного потенціалу засобів цифрового виробництва є доцільнішою насамперед у роботі зі старшокласниками, які вже мають достатній рівень технологічної підготовки, цифрової грамотності й здатності до складнішої проєктно-технологічної діяльності.

З огляду на це особливого значення набуває забезпечення наступності між традиційними та сучасними формами і засобами технологічної підготовки учнів. Саме поєднання ручної праці, проєктної діяльності та елементів цифрового виробництва створює умови для цілісного формування технологічної культури особистості. Це водночас вимагає від учителя технологій уміння педагогічно виважено визначати місце кожного виду діяльності в освітньому процесі.

За таких умов підготовка майбутнього вчителя технологій має орієнтуватися не лише на оволодіння самими засобами цифрового виробництва, а й на розуміння педагогічно доцільних меж, етапів і способів їх упровадження в освітній процес.

Ознайомлення із змістом освітніх програм підготовки майбутніх учителів технологій у вітчизняних закладах вищої освіти дає підстави говорити про переважання традиційних підходів до технологічної підготовки та лише часткове врахування реалій сучасного цифрового виробництва. Така ситуація виявляється не лише у відсутності окремих навчальних компонентів, безпосередньо присвячених роботі із ЗЦВ, а й у недостатній узгодженості між технічним, проєктувальним і методичним складниками відповідної підготовки. Унаслідок цього проблематика цифрового виробництва не завжди постає перед студентом як цілісний елемент майбутньої професійної діяльності вчителя технологій.

У структурі підготовки майбутніх учителів технологій, як правило, переважають дисципліни, пов'язані з обробкою конструкційних матеріалів, основами матеріалознавства, інженерною графікою, електротехнікою. Натомість дисципліни, безпосередньо пов'язані з 3D-моделюванням, адитивним виробництвом, лазерною та фрезерною обробкою на цифрово-керованому обладнанні, – або відсутні, або представлені фрагментарно в межах окремих тем суміжних дисциплін. У таких умовах підготовка майбутнього вчителя технологій у сфері цифрового виробництва нерідко виявляється недостатньо

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

системною, а формування відповідних знань і практичних умінь – непослідовним.

Показово, що потреба в упровадженні цифрових технологій у зміст підготовки фахівців технічного та педагогічного профілю визнається і сучасними дослідниками. М. Пригодій наголошує на необхідності системного підходу до застосування цифрових технологій у професійній підготовці, вказуючи на недостатність фрагментарного їх включення до навчального процесу [4]. І. Барановська та Д. Барановський, аналізуючи досвід упровадження 3D-моделювання в освітній процес, також підкреслюють важливість цілеспрямованого і методично обґрунтованого включення відповідних технологій до змісту підготовки [3]. У дослідженні [2] розглянуто методичні аспекти використання лазерного гравіювально-різального верстата з ЧПК на заняттях з технологій та обґрунтовано доцільність застосування такого обладнання в навчальному процесі. Це засвідчує поступове посилення уваги до цифрових технологій у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі, однак не змінює того факту, що їх інтеграція в підготовку майбутніх учителів технологій поки що не має системного характеру.

Зарубіжний досвід у цьому аспекті є особливо показовим. У провідних освітніх системах підготовка вчителів технологій цілеспрямовано містить модулі, пов'язані з роботою в інноваційних навчально-виробничих просторах, лабораторіях цифрового виробництва та STEM-середовищах, у яких засоби цифрового виробництва є органічною складовою навчального середовища [8; 9]. Університети Австрії, Німеччини, США, Ізраїлю та інших країн інтегрують 3D-моделювання, адитивні технології та верстати з ЧПК безпосередньо в освітні програми підготовки педагогів технічного профілю не як факультативний додаток, а як змістово значущий компонент професійної підготовки [5; 6]. Сама підготовка часто будується за принципом практико-орієнтованого навчання через проєктування та виготовлення виробів: майбутні вчителі самі проєктують і виготовляють навчальні об'єкти із застосуванням ЗЦВ, одночасно опановуючи як технологічні, так і методичні аспекти їх використання в освітньому процесі [8]. Такий підхід забезпечує формування не лише операційних умінь, а й методичної готовності до організації аналогічної діяльності з учнями. Таким чином, зарубіжний досвід доводить, що інтеграція цифрового виробництва в педагогічну освіту є стійкою і науково обґрунтованою тенденцією.

Відсутність або фрагментарність тематики ЗЦВ у вітчизняних програмах підготовки вчителів технологій може розглядатися як системна проблема, яка не усувається шляхом локальних змін у змісті окремих навчальних дисциплін, а потребує переосмислення логіки побудови освітньої програми відповідної спеціальності.

Якість підготовки майбутніх учителів технологій до використання засобів цифрового виробництва визначається не лише змістом навчальних програм, а й наявністю належної матеріально-технічної бази. Специфіка ЗЦВ полягає в тому, що їх опанування принципово неможливе суто теоретичним шляхом: практична робота з обладнанням є необхідною умовою формування відповідних компетентностей. Майбутній учитель технологій має не лише знати принципи роботи 3D-принтера, лазерного гравіювально-різального верстата чи фрезерного верстата з ЧПК, а й уміти самостійно підготувати модель до друку, налаштувати параметри обробки, виконати технологічну операцію та оцінити якість отриманого результату.

Зарубіжні дослідники одностайні в тому, що матеріально-технічне забезпечення є критичною умовою успішної підготовки педагогів до використання ЗЦВ. В. Anđić зі співавторами, досліджуючи чинники готовності вчителів до використання 3D-принтерів, встановили, що доступність обладнання та технічна підтримка є одними з найвагоміших факторів, які визначають успішність упровадження цифрових технологій у навчальний процес [7]. S. Bulut зі співавторами підкреслюють, що формування технологічної впевненості майбутніх учителів безпосередньо пов'язане з можливістю систематичної практичної роботи на відповідному обладнанні [8]. M. Max зі співавторами розглядають педагогічний простір творчого технічного виробництва як важливе середовище формування інтегрованих технологічних, педагогічних і предметних знань майбутніх учителів, наголошуючи, що саме фізична взаємодія з обладнанням формує той рівень компетентності, якого неможливо досягти в умовах традиційної аудиторної підготовки [9].

Для вітчизняних закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів технологій, це актуалізує питання цілеспрямованого формування навчально-виробничої інфраструктури нового типу – оснащених лабораторій або майстерень цифрового виробництва, які містять 3D-принтери, лазерні та фрезерні верстати з ЧПК, а також відповідне програмне забезпечення для 3D-моделювання та керування технологічними процесами. За таких умов доцільним є розгляд подібних просторів не як факультативного елемента, а як важливої складової професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.

У цьому контексті важливо окреслити мінімально необхідний склад обладнання та програмного забезпечення, що забезпечує базові умови для підготовки майбутніх учителів технологій до використання ЗЦВ. До нього доцільно віднести 3D-принтери FDM-типу як найбільш доступний і поширений у навчальній практиці різновид обладнання для адитивного виробництва, лазерні гравіювально-різальні верстати для обробки широкого спектра матеріалів, а також фрезерні верстати з ЧПК для механічної обробки матеріалів. Програмне забезпечення має охоплювати щонайменше один пакет для параметричного 3D-моделювання, наприклад

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

Fusion 360 або FreeCAD, а також програмне забезпечення для підготовки цифрових моделей до друку та керування технологічним обладнанням. Водночас принципове значення має не лише наявність окремих технічних засобів, а й їх педагогічно доцільне поєднання в межах єдиного навчального простору. Матеріально-технічна база має забезпечувати можливість послідовного проходження студентами повного циклу технологічної діяльності – від цифрового проєктування до виготовлення та оцінювання готового виробу. Лише за такої умови відповідне обладнання виконує не демонстраційну, а справді навчально-професійну функцію.

Водночас матеріально-технічне забезпечення саме по собі не вирішує проблеми. Воно є необхідною, але не достатньою умовою ефективної підготовки. Наявність обладнання потребує відповідного методичного супроводу: розроблених навчальних завдань, інструкцій, критеріїв оцінювання, а також викладачів, які самі володіють компетентностями у сфері цифрового виробництва на належному рівні.

Підготовка майбутніх учителів технологій до використання засобів цифрового виробництва не може бути зведена лише до оновлення змісту навчальних дисциплін чи забезпечення матеріально-технічної бази. Її ефективність значною мірою залежить від педагогічних умов, за яких відповідна підготовка здійснюється. Узагальнення наукових джерел й аналіз окресленої проблематики дають підстави пов'язувати ефективність такої підготовки зі спеціально організованим освітнім середовищем, інтеграцією практико-орієнтованої та проєктної діяльності, належним методичним супроводом роботи із ЗЦВ, а також підготовленістю викладачів до реалізації цих завдань. Зазначені аспекти потребують окремого цілеспрямованого теоретичного обґрунтування.

У межах цього дослідження цифрово-технологічну компетентність учителя технологій доцільно розглядати як інтегративну характеристику особистості педагога, що охоплює знання принципів роботи засобів цифрового виробництва, уміння працювати з відповідним програмним забезпеченням та обладнанням, а також здатність методично грамотно організовувати освітній процес із їх використанням. У структурі такої компетентності можна виокремити кілька взаємопов'язаних компонентів. Мотиваційний компонент охоплює усвідомлення вчителем значущості засобів цифрового виробництва для сучасної технологічної освіти, готовність до постійного професійного розвитку в цій сфері та позитивне ставлення до впровадження ЗЦВ у власну педагогічну практику. Когнітивний компонент охоплює знання про принципи функціонування засобів цифрового виробництва, відповідне програмне забезпечення, а також дидактичні можливості їх використання. Операційний компонент передбачає сформованість практичних умінь роботи з обладнанням цифрового виробництва – від підготовки цифрової моделі до виконання технологічної операції та оцінювання якості результату. Методичний компонент відображає здатність учителя організовувати освітній процес із використанням ЗЦВ: розробляти навчальні завдання і проєкти, інтегрувати цифрове виробництво в проєктно-технологічну діяльність учнів, забезпечувати безпечні умови роботи з обладнанням. Цілісність зазначених компонентів визначає реальну готовність учителя технологій до використання засобів цифрового виробництва в освітньому процесі та створює передумови для реалізації вимог Державного стандарту базової середньої освіти в частині технологічної підготовки учнів.

Водночас наявна ситуація у вітчизняній системі підготовки вчителів технологій дає підстави припускати наявність проблем у формуванні окремих складників цієї компетентності в майбутніх учителів технологій. Це зумовлено комплексом взаємопов'язаних чинників: обмеженим змістовим представленням проблематики ЗЦВ у навчальних програмах, браком обладнання для повноцінної практичної підготовки, а також недостатньою методичною готовністю викладачів закладів вищої освіти до навчання роботі із засобами цифрового виробництва.

Для українського контексту ця проблема набуває особливої ваги з огляду на оновлення змісту шкільної технологічної освіти відповідно до нових нормативних вимог, тоді як система підготовки вчителів технологій у закладах вищої освіти ще не повною мірою адаптована до цих змін. Унаслідок цього між потребами шкільної практики та реальними можливостями професійної підготовки майбутніх учителів технологій зберігається суттєвий розрив, що потребує системного науково-методичного осмислення.

Аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів технологій до використання засобів цифрового виробництва дає підстави стверджувати, що наявні труднощі мають не випадковий і не локальний, а системний характер. Вони виявляються у формі низки взаємопов'язаних суперечностей, які визначають проблемне поле дослідження та окреслюють напрями його подальшого теоретичного й методичного розроблення.

Найбільш фундаментальною є суперечність між об'єктивною необхідністю відображення сучасних технологій обробки матеріалів, зокрема засобів цифрового виробництва, у змісті шкільного предмета «Технології» та недостатньою готовністю майбутніх учителів технологій до їх використання в освітньому процесі. Цифрове виробництво вже стало невід'ємною складовою сучасної економіки та технологічної культури, у контексті яких відбувається соціалізація та освітній розвиток сучасного учня. Відповідно, шкільний предмет «Технології» має не лише ознайомлювати учнів з відповідними технологіями, а й формувати в них базовий досвід їх практичного використання в проєктно-технологічній діяльності. Проте вчитель, який сам не підготовлений до роботи із засобами цифрового виробництва, не може повноцінно забезпечити реалізацію цих завдань. Унаслідок цього навіть ті можливості, які формально закладені в навчальних програмах, нерідко залишаються нереалізованими або зводяться до теоретичного ознайомлення

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

без належного практичного наповнення. За таких умов формальна присутність тематики ЗЦВ у змісті навчання ще не гарантує її реального засвоєння учнями, а сам учитель не завжди може виступати носієм сучасної технологічної культури, що є важливою складовою його професійної ролі.

Другою суперечністю є невідповідність між вимогами Державного стандарту базової середньої освіти щодо формування в учнів готовності до використання сучасних технологій і техніки та недостатнім змістовим і методичним забезпеченням підготовки майбутніх учителів технологій у закладах вищої освіти [1]. Державний стандарт чітко визначає орієнтири шкільної технологічної освіти, однак механізми їх реалізації через систему підготовки вчителя залишаються недостатньо опрацьованими в освітніх програмах педагогічних спеціальностей. Унаслідок цього виникає розрив між нормативно визначеними результатами шкільної технологічної освіти та реальними можливостями професійної підготовки тих, хто має ці результати забезпечувати. Особливої ваги ця суперечність набуває з огляду на те, що йдеться не про факультативні чи другорядні аспекти освітнього процесу, а про виконання обов'язкових вимог державного стандарту. Отже, проблема полягає не лише в оновленні окремих навчальних дисциплін, а й у забезпеченні наступності між шкільним і університетським рівнями технологічної освіти.

Третьою суперечністю є невідповідність між значним зарубіжним досвідом інтеграції засобів цифрового виробництва в технологічну освіту і підготовку вчителів та недостатнім використанням цього досвіду у вітчизняній системі підготовки майбутніх учителів технологій. Зарубіжна педагогічна наука і практика накопичили значний досвід підготовки вчителів до роботи в інноваційних навчально-виробничих просторах, лабораторіях цифрового виробництва та STEM-середовищах [5; 6; 7]. Досліджено підходи до інтеграції ЗЦВ у педагогічну освіту, визначено чинники готовності вчителів і педагогічні умови ефективної підготовки [8; 9; 10]. Зарубіжний досвід є неоднорідним: одні дослідники акцентують на створенні спеціалізованих навчальних середовищ, інші – на змістовому наповненні підготовки, співвідношенні технологічної та методичної складових, а також на особистісних і мотиваційних чинниках готовності педагога до використання ЗЦВ [5; 7; 9]. Саме ця багатовимірність робить зарубіжний досвід особливо цінним для вітчизняної науки. Проте його критичне осмислення та адаптація до українського освітнього контексту поки що не стали системною складовою підготовки майбутніх учителів технологій. Це зумовлює необхідність спеціального дослідження теоретичних і методичних засад використання продуктивних зарубіжних напрацювань у вітчизняній системі професійної підготовки вчителів технологій.

Узагальнюючи викладене, варто зазначити, що виявлені суперечності не існують відокремлено одна від одної, а утворюють цілісне проблемне поле підготовки майбутніх учителів технологій до використання засобів цифрового виробництва. Недостатнє відображення ЗЦВ у змісті професійної підготовки в закладах вищої освіти закономірно зумовлює обмежений рівень практичного й методичного опанування цих технологій майбутніми педагогами. Так само, недостатня підготовленість учителя унеможливлює повноцінну реалізацію тих вимог, які закладені в Державному стандарті базової середньої освіти щодо використання сучасних технологій і техніки в шкільному предметі «Технології». За таких умов розрив між нормативно визначеними орієнтирами технологічної освіти, реальним станом професійної підготовки вчителя та темпами розвитку сучасного цифрового виробництва не лише зберігається, а й відтворюється. Саме тому окреслені суперечності доцільно розглядати не як сукупність окремих труднощів, а як прояв системної невідповідності між розвитком сучасної технологічної освіти, потребами шкільної практики та наявними можливостями підготовки майбутнього вчителя технологій.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в обґрунтуванні та розробленні кількох взаємопов'язаних напрямів. Насамперед потребує теоретичного обґрунтування сама проблема підготовки майбутніх учителів технологій до використання ЗЦВ: уточнення сутності й класифікації засобів цифрового виробництва як об'єкта педагогічного дослідження, аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду їх використання в технологічній освіті, визначення методологічних підходів до такої підготовки. Важливим напрямом є також уточнення змісту цифрово-технологічної компетентності вчителя технологій, її структури та компонентного складу. Окремого наукового опрацювання потребують побудова концептуальної моделі підготовки майбутніх учителів технологій до використання ЗЦВ, визначення педагогічних умов її ефективної реалізації, а також розроблення дидактичної системи, що охоплює зміст навчання, форми, методи, засоби, навчально-методичне забезпечення та способи діагностики результатів. Завершальним етапом такого дослідження має стати експериментальна перевірка ефективності розроблених підходів. Не менш важливим є і напрям, пов'язаний із підвищенням кваліфікації учителів технологій, більшість із яких здобували професійну освіту ще до активного входження засобів цифрового виробництва в простір технологічної освіти.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що підготовка майбутніх учителів технологій до використання засобів цифрового виробництва є актуальною й недостатньо розробленою педагогічною проблемою, яка набуває особливої ваги в умовах оновлення змісту шкільної технологічної освіти відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти.

Здійснений аналіз дає підстави стверджувати, що система підготовки майбутніх учителів технологій у

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

вітчизняних закладах вищої освіти поки що лише частково враховує реалії сучасного цифрового виробництва. Змістове і методичне представлення проблематики ЗЦВ в освітніх програмах залишається обмеженим, а недостатній рівень матеріально-технічного та методичного забезпечення ускладнює формування цифрово-технологічної компетентності майбутнього вчителя технологій.

Аналіз джерел засвідчив, що виявлені труднощі мають не лише вітчизняний, а й ширший міжнародний вимір. Разом із тим зарубіжна педагогічна наука і практика вже напрацювали значний досвід інтеграції засобів цифрового виробництва в технологічну освіту і підготовку вчителів, що може бути важливим орієнтиром для розвитку відповідних підходів в українському освітньому контексті.

У ході дослідження виявлено ключові суперечності. Перша з них полягає в невідповідності між потребою відображення засобів цифрового виробництва в змісті шкільного предмета «Технології» та недостатньою готовністю майбутніх учителів до їх використання. Друга суперечність виявляється між вимогами Державного стандарту базової середньої освіти та рівнем змістового і методичного забезпечення професійної підготовки в закладах вищої освіти. Третя суперечність пов'язана з розбіжністю між напрацьованим зарубіжним досвідом інтеграції ЗЦВ у технологічну освіту та недостатнім використанням його потенціалу у вітчизняній системі підготовки вчителів технологій. Саме ці суперечності визначають потребу в науковому обґрунтуванні цілісної системи підготовки майбутніх учителів технологій до використання засобів цифрового виробництва, зокрема у визначенні педагогічних умов її ефективної реалізації.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням концептуальної моделі, дидактичної системи та педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій до використання засобів цифрового виробництва, а також з експериментальною перевіркою їх ефективності.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п (дата звернення: 15.03.2026).

2. Марченко С. С. Використання лазерного гравіювального верстата з ЧПУ на заняттях з технологій. *Наукові інновації та передові технології. Серія: Управління та адміністрування. Серія: Право. Серія: Економіка. Серія: Психологія. Серія: Педагогіка*. 2025. № 1(41). С. 927–936. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-1(41).

3. Барановська І. Г., Барановський Д. М. Впровадження технологій 3D-моделювання в освітній процес підготовки здобувачів технічних та мистецьких спеціальностей. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2024. № 17. С. 1–17. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.171.

4. Пригодій М. А. Методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. *Вісник НАПН України*. 2024. Т. 6. № 1. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6104.

5. Tejera M., Galić S., Lavicza Z. 3D Modelling and Printing in Teacher Education: A Systematic Literature Review. *Journal for STEM Education Research*. 2025. Vol. 9. P. 1–32. DOI: https://doi.org/10.1007/s41979-025-00147-2.

6. Ulbrich E., Da Cruz M., Anđić B., Tejera M., Dana-Picard N., Lavicza Z. Cross-cultural examination of 3D modelling and 3D printing in STEAM education: comparing results from teachers in Montenegro and Austria. *London Review of Education*. 2024. Vol. 22. No. 1. DOI: https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.12.

7. Anđić B., Šorgo A., Helm C., Weinhandl R., Lang V. Exploring factors affecting elementary school teachers' adoption of 3D printers in teaching. *TechTrends*. 2023. Vol. 67. No. 6. P. 990–1006. DOI: https://doi.org/10.1007/s11528-023-00909-y.

8. Bulut S., Özkaya A., Arık Karamık G., Şahin G. Examining the materials and processes developed by preservice teachers with 3D printers and CNC machines. *STEM Education*. 2025. Vol. 5. No. 4. P. 688–713. DOI: https://doi.org/10.3934/steme.2025032.

9. Max A.-L., Lukas S., Weitzel H. The pedagogical makerspace: Learning opportunity and challenge for prospective teachers' growth of TPACK. *British Journal of Educational Technology*. 2024. DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.13324.

10. Fokides E. The utilization of 3D printers by elementary-aged learners: a scoping review. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*. 2024. Vol. 23. URL: http://www.jite.org/documents/Vol23/JITE-IIPv23Art006Fokides10213.pdf (дата звернення: 16.03.2026).

CURRENT STATE, CONTRADICTIONS, AND PROSPECTS OF TRAINING FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS TO USE DIGITAL MANUFACTURING TOOLS

Marchenko Stanislav
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technological and Professional Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article addresses a pedagogical problem arising from the mismatch between the objective need to incorporate digital manufacturing tools into the content of the school subject «Technologies» and the insufficient preparedness of future technology teachers to use these tools in the educational process. It is shown that the implementation of the requirements of the State Standard of Basic Secondary Education regarding the use of modern technologies and equipment is complicated by the fact that, within the national system of professional training, the issue of digital manufacturing has not yet received adequate content, methodological, or material and technical support. As a result, the training of future technology teachers in this area remains fragmented and requires the development of a scientifically grounded holistic system.*

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

Purpose. *To determine the current state of training future technology teachers to use digital manufacturing tools, to identify the key contradictions in this area, and to outline the prospects for its further scientific development.*

Methods. *The article employs theoretical research methods, in particular the analysis of regulatory documents and scholarly sources, the comparison of domestic and foreign experience, and the generalization of scholarly findings concerning the current state, contradictions, and prospects of training future technology teachers to use digital manufacturing tools.*

Results. *It has been established that the current state of training future technology teachers to use digital manufacturing tools is characterized by fragmentation, insufficient systemic coherence, and inconsistency with the actual needs of school practice. It has been found that educational programmes are still dominated by traditional approaches, whereas such topics as 3D modelling, additive manufacturing, laser processing, and CNC milling are represented only to a limited extent. It is substantiated that the readiness of a future technology teacher to use digital manufacturing tools is complex in nature and comprises motivational, cognitive, operational, and methodological components. The main contradictions have been identified between the need to incorporate digital manufacturing tools into the content of the school subject «Technologies» and the insufficient preparedness of future teachers to use them, between the requirements of the state standard and the actual state of professional training, as well as between well-developed foreign experience and the insufficient use of its potential in the national educational context.*

Originality. *The scientific novelty of the study lies in the holistic delineation of the problem of training future technology teachers to use digital manufacturing tools as an object of pedagogical analysis. The article systematizes the current state of such training, identifies and substantiates its main contradictions, and specifies the content of the digital-technological competence of a technology teacher as an integrative professional characteristic.*

Conclusions. *It is concluded that training future technology teachers to use digital manufacturing tools is a relevant yet insufficiently developed pedagogical problem. Addressing this issue requires not a local revision of individual disciplines, but a systemic reconsideration of the logic of professional training for future technology teachers. Appropriate directions for addressing this problem include strengthening the representation of digital manufacturing issues in educational programmes, establishing specialized digital manufacturing laboratories or workshops, developing instructional and methodological support, substantiating the pedagogical conditions for effective student training, and applying valuable ideas derived from foreign experience in the Ukrainian educational context.*

Keywords: *future technology teachers; digital manufacturing tools; digital-technological competence; professional training; school technological education.*

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. (2020). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п [in Ukrainian].
2. Marchenko, S. S. (2025). Vykorystannia lazernoho hraviuvalnoho verstata z ChPU na zaniattiakh z tekhnolohii [The use of a laser engraving CNC machine in technology classes]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies*, *1*(41), 927–936. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-1(41) [in Ukrainian].
3. Baranovska, I. H., & Baranovskyi, D. M. (2024). Vprovadzhennia tekhnolohii 3D-modeliuvannia v osvitnii protses pidhotovky zdobuvachiv tekhnichnykh ta mystetskykh spetsialnostei [Implementation of 3D modelling technologies in the educational process of training students of technical and art specialities]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open Educational E-Environment of Modern University*, *17*, 1–17. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.171 [in Ukrainian].
4. Pryhodii, M. A. (2024). Metodychni zasady zastosuvannia tsyfrovykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv [Methodological principles of digital technology application in training future skilled workers]. *Visnyk NAPN Ukrainy – Bulletin of the NAES of Ukraine*, *6*(1). https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6104 [in Ukrainian].
5. Tejera, M., Galić, S., & Lavicza, Z. (2025). 3D modelling and printing in teacher education: A systematic literature review. *Journal for STEM Education Research*, *9*, 1–32. https://doi.org/10.1007/s41979-025-00147-2.
6. Ulbrich, E., Da Cruz, M., Anđić, B., Tejera, M., Dana-Picard, N., & Lavicza, Z. (2024). Cross-cultural examination of 3D modelling and 3D printing in STEAM education: Comparing results from teachers in Montenegro and Austria. *London Review of Education*, *22*(1). https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.12.
7. Anđić, B., Šorgo, A., Helm, C., Weinhandl, R., & Lang, V. (2023). Exploring factors affecting elementary school teachers' adoption of 3D printers in teaching. *TechTrends*, *67*(6), 990–1006. https://doi.org/10.1007/s11528-023-00909-y.
8. Bulut, S., Özkaya, A., Arık Karamık, G., & Şahin, G. (2025). Examining the materials and processes developed by preservice teachers with 3D printers and CNC machines. *STEM Education*, *5*(4), 688–713. https://doi.org/10.3934/steme.2025032.
9. Max, A.-L., Lukas, S., & Weitzel, H. (2024). The pedagogical makerspace: Learning opportunity and challenge for prospective teachers' growth of TPACK. *British Journal of Educational Technology*. https://doi.org/10.1111/bjet.13324.
10. Fokides, E. (2024). The utilization of 3D printers by elementary-aged learners: A scoping review. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, *23*. Retrieved from http://www.jite.org/documents/Vol23/JITE-IIPv23Art006Fokides10213.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 29.03.2026 р.
Прийнято редакцією 29.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

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

УДК 78.147.016:91:004.455
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-111-118

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ НА ОСНОВІ ХМАРНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Власенко Руслана Петрівна
кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри екології та географії
Житомирський державний університет імені Івана Франка
e-mail: vlasenko_r76@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-3743-4406

Андрійчук Тамара Вячеславівна
кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри екології та географії
Житомирський державний університет імені Івана Франка
e-mail: andriychuk2012@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-5402-9528

У статті обґрунтовано та охарактеризовано структурні компоненти методичної системи використання хмарних сервісів у процесі самостійної підготовки майбутніх учителів географії. Спроєктовано індивідуалізоване методично орієнтоване навчальне середовище, що базується на інтеграції платформ Google Earth Engine та ArcGIS Online. Визначено три ключові компоненти системи: цільовий, змістовий та технологічний. Описано методику впровадження навчальних кейсів, що дають змогу трансформувати самостійну роботу здобувачів вищої освіти з репродуктивної в науково-дослідну. Результати експериментальної перевірки засвідчили підвищення рівня цифрової компетентності та професійної мотивації здобувачів вищої освіти в умовах асинхронного навчання.

Ключові слова: *хмарні сервіси, самостійна підготовка, майбутній учитель географії, Google Earth Engine, ArcGIS Online, методична система, індивідуальна освітня траєкторія.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти в Україні характеризується інтенсивним пошуком інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів. В умовах реалізації концепції Нової української школи особливої актуальності набуває формування цифрової компетентності вчителя географії, що передбачає вільне володіння сучасними геоінформаційними системами та засобами дистанційного зондування Землі. Проте, незважаючи на значний потенціал цифрових інструментів, у практиці підготовки майбутніх вчителів ОП «Середня освіта (Географія)» спостерігається певна суперечність між необхідністю впровадження високотехнологічних хмарних сервісів, зокрема Google Earth Engine та ArcGIS Online, і недостатньою розробленістю методичних систем, які б забезпечували індивідуалізацію самостійної роботи студентів у цих середовищах.

Потреба у створенні індивідуалізованого методично орієнтованого навчального середовища зумовлена специфікою сучасної географічної освіти, яка сьогодні неможлива без інтеграції ГІС-технологій, методів дистанційного зондування Землі та розвитку «м'яких навичок» (*soft skills*) [2; 9; 12]. Традиційна організація самостійної підготовки часто не враховує індивідуальні пізнавальні запити здобувачів освіти та не забезпечує належного рівня методичного супроводу під час роботи з великими масивами геоданих. Попри значну кількість теоретичних напрацювань у галузі цифровізації освіти, питання практичної реалізації такого середовища у вищій школі, зокрема розробка конкретних методичних кейсів для самостійної роботи, потребує подальшого дослідження та наукового обґрунтування. Отже, постає гостра потреба в розробці цілісної методичної системи, яка б трансформувала самостійну підготовку майбутнього вчителя географії з репродуктивної у творчо-дослідницьку та максимально індивідуалізовану.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади створення інноваційного освітнього середовища та впровадження хмарних сервісів аналізовано в низці фундаментальних праць останніх років. Зокрема, у дослідженнях Т. Андрійчук, Р. Власенко та інших розкрито особливості використання інноваційних технологій як базового інструменту формування професійної готовності майбутнього педагога до роботи в умовах цифрової трансформації [1; 4; 7]. Питання інтеграції сучасних засобів навчання в методику навчання географічних дисциплін ґрунтовно висвітлено в праці Л. Вішнікіної та В. Самойленко, які наголошують на необхідності адаптації змісту освіти до можливостей новітніх технічних засобів [3]. Важливий внесок у розв'язання проблем застосування інформаційних технологій зробила Р. Власенко, зокрема окреслила перспективи використання ГІС-технологій та хмарних рішень як стратегічного напряму підготовки сучасного вчителя [4], спільно з К. Поліщук та В. Яковлевою [6; 7] проаналізувала практичні аспекти їх упровадження в середній освіті

Загальні засади використання цифрових технологій в освітньому процесі та їх дидактичний потенціал систематизовано в працях О. Кривоноса та О. Котенко [11]. Водночас важливість психологічного супроводу та мотивації підкреслюють О. Мірошниченко та Р. Власенко, акцентуючи увагу на ефективності цифрових

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

платформ у формуванні професійних компетенцій, зокрема ландшафтно-біогеографічної [14, 5]. Аналіз наукового доробку засвідчує, попри глибоке вивчення окремих аспектів цифровізації, цілісна методична система, яка б поєднувала індивідуалізацію самостійної роботи майбутнього вчителя географії з функціоналом платформ Google Earth Engine та ArcGIS Online, наразі перебуває на стадії формування, що й визначає мету нашої статті.

Мета статті. Науково обґрунтувати методичну систему використання хмарних сервісів, зокрема Google Earth Engine та ArcGIS Online, як засобу індивідуалізації самостійної роботи майбутніх учителів географії та експериментально перевірити її ефективність у процесі побудови індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність самостійної підготовки майбутніх учителів географії в сучасних умовах значною мірою залежить від якості освітнього простору, у якому здійснюється навчально-пізнавальна діяльність. У межах дослідження було спроєктовано та впроваджено індивідуалізоване методично орієнтоване навчальне середовище, що розглядається як багатоаспектна система, спрямована на формування професійних компетентностей через персоналізацію навчання.

Запропонована модель методичного середовища базується на цілісній взаємодії трьох ключових складових:

- ✓ цільовий компонент, який визначає вектори професійного розвитку майбутнього вчителя та орієнтує його самостійну роботу на досягнення високого рівня цифрової майстерності;
- ✓ змістовий компонент, що охоплює систему гнучких навчальних завдань, побудованих на аналізі реальних географічних даних;
- ✓ технологічний компонент, який реалізується через використання хмаро орієнтованих ГІС-платформ Google Earth Engine та ArcGIS Online, що створюють технічне підґрунтя для реалізації персональних освітніх траєкторій [5; 8].

Важливою передумовою функціонування індивідуалізованого методично орієнтованого навчального середовища є трансформація традиційної освітньої парадигми. На відміну від класичного підходу, де студент часто виступає репродуктивним споживачем інформації, індивідуалізоване середовище докорінно змінює його роль. Як засвідчує порівняльний аналіз, проведений у межах дослідження (табл. 1), у запропонованій системі здобувач освіти перетворюється з пасивного виконавця завдань на активного дослідника. Це стає можливим завдяки гнучкості середовища, де об’єкти дослідження, темп засвоєння матеріалу та рівень складності алгоритмів аналізу геоданих визначаються професійними інтересами здобувача вищої освіти.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційного та індивідуалізованого методично орієнтованого навчального середовища

Параметр порівняння	Традиційне навчальне середовище	Індивідуалізоване методично орієнтоване середовище
Вектор доступу	Уніфікований (однаковий для всіх старт)	Персоналізований алгоритм залучення (урахування пререквізитів та запитів)
Зміст навчання	Статичний, лінійний, жорстко регламентований	Варіативний, блочно-модульний, можливість вибору
Роль методичного складника	Опис послідовності вивчення тем	Навігаційна підтримка та надання сценаріїв самостійної діяльності
Темп засвоєння	Синхронний (орієнтація на здобувача з посереднім рівнем знань)	Асинхронний (індивідуальна швидкість проходження матеріалу)
Технологічна база	Переважно інструментальна (засіб передачі інформації)	Адаптивна екосистема (автоматичне підлаштування контенту під прогрес)
Зворотний зв’язок	Періодичний (контрольні роботи, екзамени)	Безперервний, інтерактивний, з елементами самодіагностики
Функція викладача	Контролер, джерело знань	Фасилітатор, ментор, проектувальник середовища

Технологічний фундамент пропонованого методичного середовища базується на інтеграції хмаро орієнтованих геоінформаційних систем, серед яких провідне місце посідають Google Earth Engine та ArcGIS Online. Вибір цих платформ зумовлений їх високим дидактичним потенціалом та відповідністю вимогам сучасної географічної освіти [7; 10]. Ключовою перевагою Google Earth Engine є можливість опрацювання великих масивів супутникових даних Big Data безпосередньо у хмарі. Це знімає потребу у високих апаратних потужностях комп’ютерної техніки здобувачів, що є критично важливим для організації дистанційної самостійної роботи в умовах індивідуалізації навчання. Студенти отримують доступ до багаторічних архівів

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

космічних знімків Landsat та Sentinel, використовуючи можливості програмування на базі JavaScript API для створення авторських алгоритмів аналізу (рис. 1). Такий підхід дає змогу кожному здобувачу обрати власний об'єкт дослідження та глибину ретроспективного аналізу змін земної поверхні.

Паралельно з аналітичними можливостями Google Earth Engine, використання ArcGIS Online дозволяє майбутнім учителям географії опанувати методику картографічної візуалізації та вебкартографування. Платформа надає широкі можливості для створення інтерактивних карт, проведення просторового аналізу та, що особливо важливо для майбутньої професійної діяльності, розробки мультимедійних продуктів на основі технології StoryMaps (рис. 2). Дидактична цінність ArcGIS Online полягає в можливості створення персоналізованого контенту, де студент виступає не лише користувачем, а й розробником навчальних ресурсів [8].

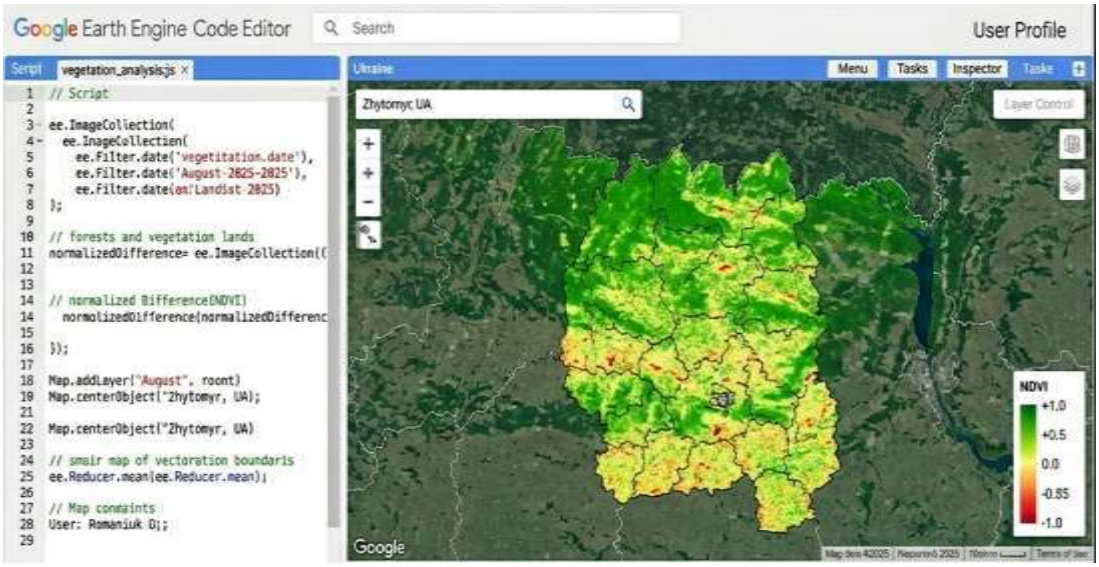

Рис. 1. Візуалізація результатів просторового аналізу та програмного коду в середовищі Google Earth Engine Code Editor

Поєднання цих інструментів забезпечує повний цикл роботи з географічною інформацією – від отримання та обробки первинних супутникових даних у Google Earth Engine до їх інтерпретації та фінальної презентації у формі інтерактивних продуктів в ArcGIS Online. Це створює умови для реалізації творчого потенціалу здобувача вищої освіти, оскільки кожне завдання в межах методичної системи кейсів передбачає варіативність вибору інструментів аналізу та способів оформлення результатів. Обраний інструментарій дає змогу трансформувати самостійну роботу з процесу копіювання алгоритмів у повноцінну науково-дослідну діяльність, що є фундаментом формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії [12; 13].

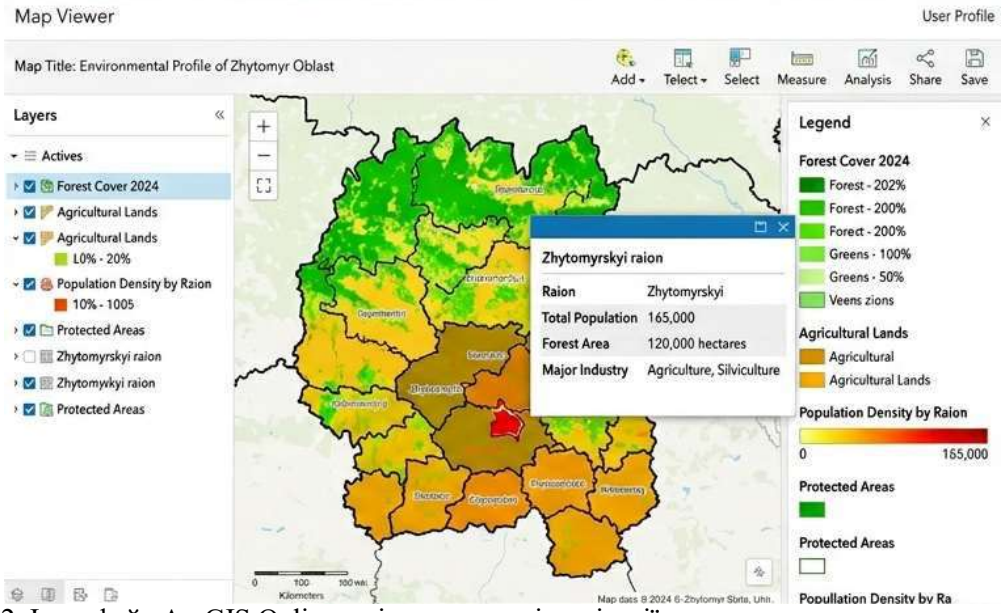

Рис. 2. Інтерфейс ArcGIS Online як інструмент візуалізації геопросторових даних у процесі самостійної роботи студентів

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

Практичну реалізацію методичної системи підготовки майбутнього вчителя географії в Житомирському державному університеті імені Івана Франка забезпечено через розробку й упровадження навчально-методичних кейсів. У дослідженні брали участь здобувачі вищої освіти освітньо-професійної програми «Середня освіта (Географія)», самостійну роботу яких індивідуалізовано з використанням хмаро орієнтованих ГІС-технологій. Кейс-метод передбачав навчання через самостійне розв'язання реальних географічних завдань з адаптацією алгоритмів обробки даних до дослідницьких потреб студентів. Кожен методичний кейс було структуровано за логікою наукового пошуку, що включав три основні етапи. На першому, аналітичному етапі, здобувачі здійснювали вибір об'єкта дослідження (наприклад, динаміка лісових масивів Полісся або трансформація гідромережі Житомирщини) та здійснювали добір відповідних супутникових даних у хмарному середовищі Google Earth Engine. Другий, продуктивний етап, передбачав написання або адаптацію програмних скриптів для автоматизованої обробки отриманої інформації (зокрема, розрахунок вегетаційних індексів та виявлення антропогенних змін ландшафтів). Завершальний, презентаційний етап, полягав у створенні авторських інтерактивних вебкарт або мультимедійних продуктів StoryMaps в ArcGIS Online, що дало змогу студентам продемонструвати результати просторового аналізу в доступній та візуально привабливій формі.

Для оцінки ефективності запропонованої методичної системи в Житомирському державному університеті імені Івана Франка було проведено порівняльний аналіз. Головною особливістю впровадженої моделі стала можливість переходу від статичного контенту до адаптивної екосистеми, де технологічна база (Google Earth Engine та ArcGIS Online) автоматично підлаштовується під прогрес та запити студента.

Особливий акцент у самостійній роботі зроблено на взаємозв'язку аналітичного та візуалізаційного етапів. Якщо Google Earth Engine забезпечує потужну математичну обробку великих даних (Big Data), то ArcGIS Online виступає інструментом професійної комунікації результатів через технологію StoryMaps. Це дозволяє майбутнім вчителям формувати навички, необхідні для роботи зі здобувачами загальної середньої освіти в умовах цифровізації шкільної географії.

Аналіз результатів опитування демонструє зростання автономності здобувачів вищої освіти: 52% респондентів цінують незалежність від локації та графіку комп'ютерних лабораторій, а 28% – можливість самостійно регулювати темп і глибину аналізу. Додатково 14% респондентів відзначили зручність хмарних каталогів даних, лише 6% не відчули змін. Це підтверджує ефективність хмаро орієнтованого підходу для гнучкої самостійної роботи (рис. 3).

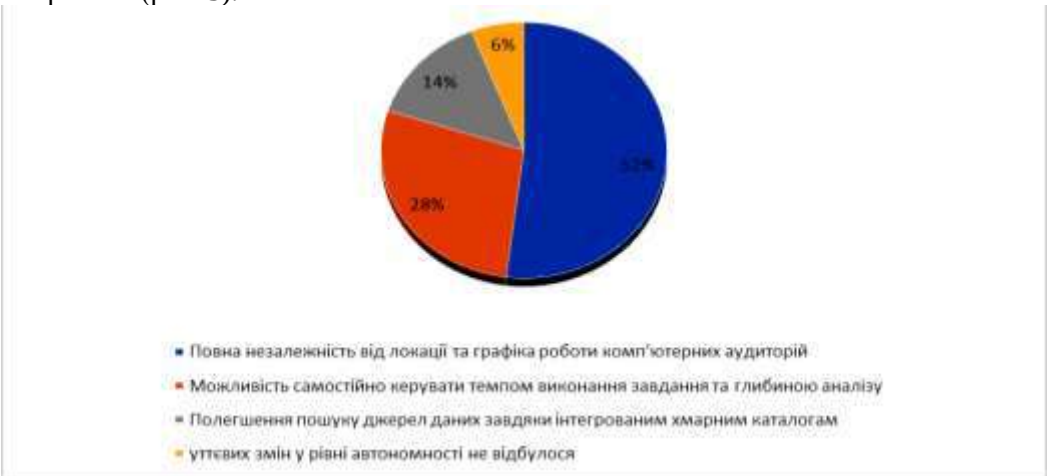

Рис. 3. Як використання хмарних платформ (GEE, ArcGIS Online) вплинуло на вашу самостійність у підготовці?

Аналіз чинників творчої активності (рис. 4) засвідчив, що найбільше самореалізації студентів сприяв конструктор StoryMaps (42%) як інструмент авторського дизайну. Значна частина респондентів (33%) реалізувала творчий потенціал через написання власних скриптів у GEE. Використання інтерактивних вебкарт та імпорт польових даних обрали 15% та 10% опитаних відповідно. Це підтверджує, що поєднання аналітичних і презентаційних сервісів стимулює суб'єктність майбутніх учителів географії.

Аналіз суб'єктивної ролі студентів (рис. 5) виявив позитивну трансформацію: більшість (58%) ідентифікують себе як дослідників-аналітиків, здатних до самостійних рішень. Чверть опитаних (25%) вважають себе активними користувачами, готовими до самонавчання. Лише сумарно 17% респондентів надають перевагу роботі за інструкцією або потребують супроводу. Отримані дані підтверджують результативність кейс-технології як інструменту розвитку професійної суб'єктності та відповідальності майбутніх учителів.

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

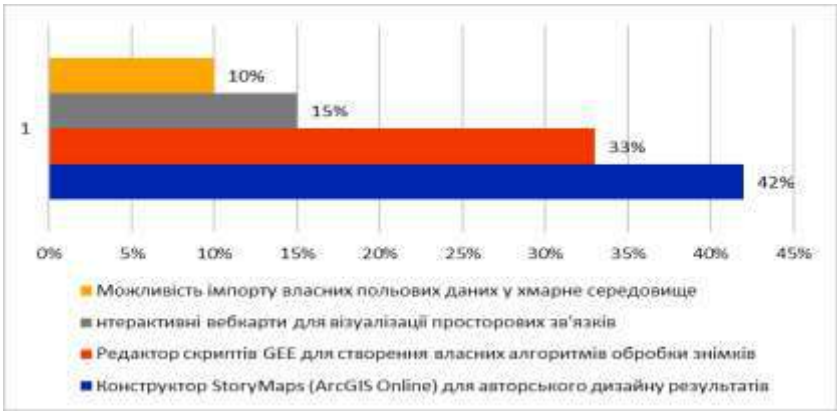

Рис. 4. Інструмент, що найбільше сприяв творчій ініціативі під час самостійного дослідження

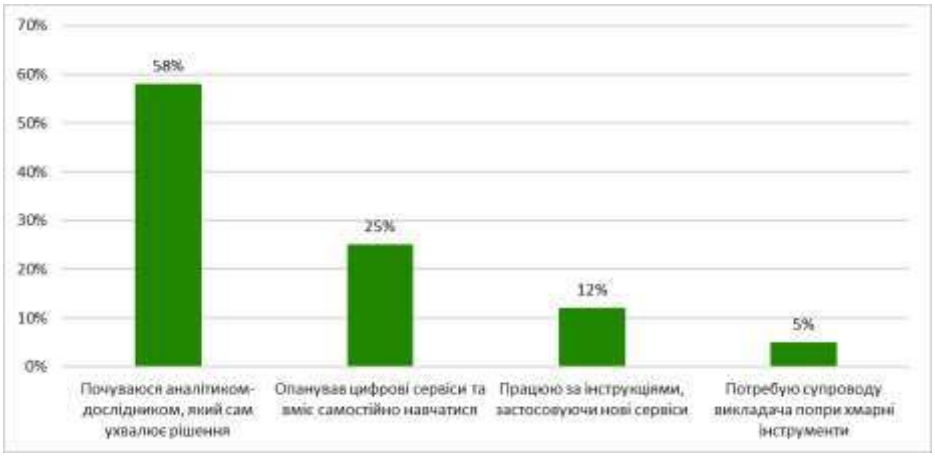

Рис. 5. Зміна ролі в навчанні під час виконання кейсів

Результати оцінки професійних перспектив засвідчують високий рівень готовності майбутніх учителів до інновацій: 45% респондентів цілком готові до самостійної розробки цифрового контенту для учнів, а 35% планують використовувати хмарні сервіси як базу для власних уроків. 15% опитаних пов'язують готовність із наявністю детальних методичних розробок, лише 5% наразі не відчувають впевненості у впровадженні ГІС-технологій (рис. 6). Отримані дані підтверджують результативність кейс-технології як інструменту розвитку професійної суб'єктності та відповідальності майбутніх учителів.

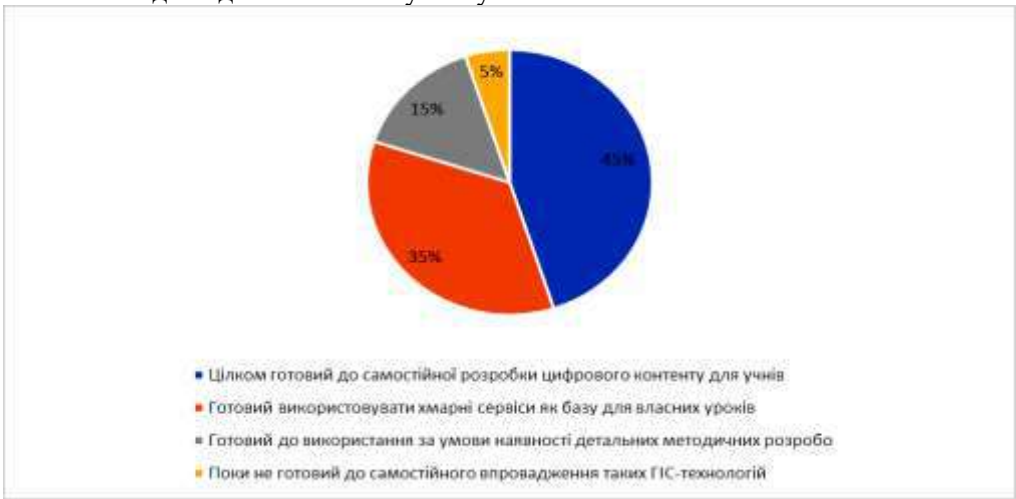

Рис. 6. Прогностична готовність здобувачів до впровадження хмарних ГІС-сервісів у професійну діяльність

Висновки. У результаті дослідження обґрунтовано, що впровадження індивідуалізованого методично орієнтованого середовища є дієвим інструментом модернізації самостійної підготовки майбутніх учителів географії, адаптуючи її до вимог цифрового суспільства та концепції НУШ. Розроблена методична система на базі хмарних ГІС-платформ Google Earth Engine та ArcGIS Online забезпечує повний цикл опрацювання

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

геопросторових даних: від аналізу Big Data до створення інтерактивних продуктів StoryMaps.

Експериментально підтверджено, що використання системи методичних кейсів трансформує самостійну роботу з репродуктивного виконання завдань у повноцінний науковий пошук. Дослідженням зафіксовано еволюцію суб'єктної позиції здобувача, який переходить від статусу споживача інформації до ролі активного дослідника-аналітика. Статистичний аналіз анкетування засвідчив інтенсифікацію автономності (52%) та творчої ініціативи (42%) студентів у позааудиторний час. Виявлена висока прогностична готовність (80%) до інтеграції цифрових інструментів у майбутню практику підтверджує ефективність системи у формуванні професійної суб'єктності та конкурентоспроможності вчителя в умовах цифрової трансформації освіти.

Список використаної літератури

1. Андрійчук Т., Власенко Р. Особливості використання інноваційних технологій у процесі підготовки майбутнього учителя географії. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 9. С. 7–14.

2. Браславська О. В., Рожі І. Г. Методична підготовка майбутніх учителів предметів природничого циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*. 2023. № 4. С. 165–174.

3. Вішнікіна Л., Самойленко В. Застосування сучасних засобів навчання у підготовці майбутніх учителів географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. № 21. Ч. 1. С. 39–47.

4. Власенко Р. П. Проблеми та перспективи застосування інформаційних технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя географії. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 53. С. 747–760.

5. Власенко Р. П., Андрійчук Т. В. Мотиваційна складова використання інтернет-ресурсів у фаховій підготовці майбутнього учителя географії. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2026. №2 (44). С. 1525–1537.

6. Власенко Р. П., Поліщук К. М. Використання цифрових технологій у процесі навчання географії у закладах загальної середньої освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 57. С. 413–424.

7. Власенко Р. П., Яковлева В. А. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів географії в закладі вищої освіти. *Природнича освіта та наука*. 2024. Вип. 4. С. 15–22.

8. Гордашевська Г. І. Професійна компетентність майбутнього вчителя географії: змістовий аспект. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 250–254.

9. Гришко С., Прохорова Л., Непша О., Зав'ялова Т. Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх вчителів географії як умова формування їх професійної компетентності. *Вісник науки та освіти*. 2023. Вип. 11(17). С. 639–650.

10. Іванська Н. В., Дем'яненко В. О. Освітні інтернет ресурси та онлайн середовища в навчально-виховній діяльності викладача закладу вищої освіти. *Системи управління, навігації та зв'язку. Інформаційні технології*. 2020. Вип. 4 (62). С. 40–42.

11. Кривонос О. М., Котенко О. Д. Використання цифрових технологій в освітньому процесі. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. №1 (15). С. 161–176.

12. Лета В. В., Карабінюк М. М., Озимко Р. Р. та ін. Використання ГІС-технологій для формування предметних компетентностей студентів спеціальності Середня освіта (Географія). *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 45. С. 279–282.

13. Маслова Н. М. Сучасні освітні технології навчання географії : навч.-метод. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів. Кропивницький. 2019. 101 с.

14. Мірошниченко О. А., Власенко Р. П. Мотивація до педагогічної діяльності майбутнього вчителя географії у закладі вищої освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* 2025. Вип. 3 (152). С. 146–153.

METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF ORGANIZING SELF-PREPARATION OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS BASED ON A CLOUD-BASED LEARNING ENVIRONMENT

Vlasenko Ruslana
Candidate of Biological Sciences, Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ecology and Geography
Zhytomyr Ivan Franko State University
Andriichuk Tamara
Candidate of Biological Sciences, Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ecology and Geography
Zhytomyr Ivan Franko State University

Introduction. *The modernization of higher pedagogical education in Ukraine requires innovative approaches to the training of future teachers. In the context of the New Ukrainian School concept, there is a growing need for geography teachers to master cloud-based GIS technologies, such as Google Earth Engine and ArcGIS Online. However, a contradiction persists between the necessity of integrating these high-tech services and the lack of developed methodological systems to individualize students' self-preparation.*

Purpose. *The purpose of the article is to scientifically substantiate a methodological system for using cloud services (specifically Google Earth Engine and ArcGIS Online) as a tool for individualizing the independent work of*

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

future geography teachers and to experimentally verify its effectiveness in the process of constructing individual educational trajectories for learners.

Methods. *The study utilized a comprehensive set of methods: theoretical analysis of scientific literature; modeling an individualized method-oriented learning environment; implementing the case method using Google Earth Engine (for Big Data analysis) and ArcGIS Online (for visualization via StoryMaps); and statistical analysis of survey data to assess students' autonomy and professional readiness.*

Results. *The implementation of the methodological system ensured a full cycle of geospatial data processing – from automated analysis of satellite imagery to the creation of interactive multimedia products. Survey results demonstrated a significant increase in students' autonomy (52%) and creative initiative (42%) during independent work. 80% of respondents showed high prognostic readiness to integrate innovative digital tools into their future professional activities, identifying themselves as active researchers-analysts rather than passive consumers of information.*

Originality. *The research presents a developed and implemented holistic methodological system where the technological foundation (GEE and ArcGIS Online) automatically adapts to the student's progress and requests. The study scientifically substantiates the transformation of self-preparation from reproductive task completion into a full-scale scientific inquiry, ensuring the evolution of the learner's subjective position.*

Conclusion. *The introduction of an individualized method-oriented environment is an effective tool for modernizing the self-preparation of future geography teachers. The developed system facilitates the formation of professional subjectivities and competitiveness. It is proven that using cloud-based GIS platforms stimulates the development of professional competencies, preparing students for the digital transformation of education.*

Key words: *cloud services, self-preparation, future geography teacher, Google Earth Engine, ArcGIS Online, methodological system, individual educational trajectory*

References

1. Andriichuk, T., & Vlasenko, R. (2024). Osoblyvosti vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnoho uchytelia heohrafii [Peculiarities of using innovative technologies in the process of training a future geography teacher]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 12(9), 7-14.
2. Braslavska, O. V., & Rozhi, I. H. (2023). Metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv predmetiv pryrodnychoho tsyklu [Methodological training of future teachers of natural science subjects]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk* – Scientific Notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi. Series: Theory and Methods of Teaching Natural Sciences, (4), 165–174.
3. Vishnikina, L., & Samoilenko, V. (2020). Zastosuvannia suchasnykh zasobiv navchannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv heohrafii [Application of modern teaching aids in the training of future geography teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of Modern Teacher Training*, 21(1), 39-47.
4. Vlasenko, R. P. (2026). Problemy ta perspektyvy zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia heohrafii [Problems and prospects of using information technologies in the process of training a future geography teacher]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Progressive Technologies*, (53), 747-760.
5. Vlasenko, R. P., & Andriichuk, T. V. (2026). Motyvatsiina skladova vykorystannia internet-resursiv u fakhovii pidhotovtsi maibutnoho uchytelia heohrafii [Motivational component of using Internet resources in the professional training of a future geography teacher]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi – Current Issues in Modern Science*, 2(44), 1525–1537.
6. Vlasenko, R. P., & Polishchuk, K. M. (2025). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u protsesi navchannia heohrafii u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Use of digital technologies in the process of teaching geography in general secondary education institutions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and Innovations of Science*, (57), 413-424.
7. Vlasenko, R. P., & Yakovleva, V. A. (2024). Osoblyvosti fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv heohrafii n zakladi vyshchoi osvity [Peculiarities of professional training of future geography teachers in a higher education institution]. *Pryrodnycha osvita ta nauka – Natural Science Education and Science*, (4), 15–22.
8. Hordashevska, H. I. (2013). Profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia heohrafii: zmistovyi aspekt [Professional competence of a future geography teacher: content aspect]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, (34), 250–254.
9. Hryshko, S., Prokhorova, L., Nepsha, O., & Zavialova, T. (2023). Osobystisno-oriientovane navchannia maibutnikh vchyteliv heohrafii yak umova formuvannia yikh profesiinoi kompetentnosti [Person-oriented training of future geography teachers as a condition for the formation of their professional competence]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 11(17), 639–650.
10. Ichanska, N. V., & Demianenko, V. O. (2020). Osvitni internet resursy ta onlain seredovyshcha v navchalno-vykhovnii diialnosti vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Educational Internet resources and online environments in the educational activities of a higher education institution teacher]. *Systemy upravlinnia, navihatsii ta zv'iazku. Informatsiini tekhnolohii – Control, Navigation and Communication Systems. Information Technologies*, 4(62), 40–42.
11. Kryvonos, O. M., & Kotenko, O. D. (2023). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitniomu protsesi [Use of digital technologies in the educational process]. *Nauka i tekhnika sohodni*, 1(15), 161-176.
12. Leta, V. V., Karabiniuk, M. M., Ozymko, R. R. et al. (2022). Vykorystannia HIS-tekhnolohii dlia formuvannia predmetnykh kompetentnostei studentiv spetsialnosti Serednia osvita (Heohrafiia) [Use of GIS technologies for the formation of

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

subject competencies of students of the specialty Secondary Education (Geography)]. *Innovatsiina pedahohika – Science and Technology Today*, (45), 279–282.

13. Maslova, N. M. (2019). *Suchasni osvitni tekhnolohii navchannia heohrafii: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv* [Modern educational technologies for teaching geography: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. Kropyvnytskyi.

14. Miroshnychenko, O. A., & Vlasenko, R. P. (2025). Motyvatsiia do pedahohichnoi diialnosti maibutnoho vchytelia heohrafii u zakladi vyshchoi osvity [Motivation for pedagogical activity of a future geography teacher in a higher education institution]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – [Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 3(152), 146-155.

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 2.04.2026 р.
Прийнято редакцією 2.05.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 37.091.12:78(045)
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-118-125

КОНКУРСНО-ФЕСТИВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Жога Руслан Анатолійович
доктор філософії, викладач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
e-mail: ruslan20008@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3287-6918

Жога Алла Вікторівна
викладач кафедри освітнього менеджменту та виховання
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»
заступник директора з навчально-виховної роботи
Комунальний заклад «Центр дитячої та юнацької творчості №3 Харківської міської ради»
e-mail: allazau4@gmail.com
ORCID ID: 0009-0005-4379-9128

У статті проаналізовано конкурсно-фестивальну діяльність як ефективний засіб формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Обґрунтовано, що музичне виконавство повноцінно реалізується в умовах публічного виступу, зокрема в межах конкурсів і фестивалів. Визначено сутність музично-виконавського конкурсу як форми діяльності, що поєднує освітні, розвивальні та соціокультурні функції. Продемонстровано, що сучасний мистецький простір характеризується співіснуванням традиційних академічних і відкритих конкурсних форматів. Доведено, що участь у конкурсах сприяє розвитку виконавської майстерності, сценічної культури, творчої індивідуальності та особистісних якостей. Зосереджено увагу на зміні підходів до організації конкурсів у контексті «освіти впродовж життя» та втраті універсальності вікового критерію. На прикладі конкурсу «Харківські зорі» підтверджено його ефективність як платформи професійного становлення. Встановлено, що конкурсно-фестивальна діяльність є важливим педагогічним ресурсом інтеграції виконавської та педагогічної підготовки.

Ключові слова: *конкурсно-фестивальна діяльність, музичне виконавство, фахова компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва, музичний конкурс, фестиваль.*

Постановка проблеми. Сучасний стан музичного мистецтва та мистецької освіти характеризується інтенсифікацією художньо-виконавських і педагогічних практик, що зумовлює необхідність концептуального переосмислення підходів до професійної підготовки фахівців музично-педагогічної галузі. У цьому контексті формування фахової компетентності постає як ключова інтегративна характеристика особистості майбутнього педагога-музиканта, що охоплює сукупність виконавських, педагогічних, комунікативних і творчих компонентів та визначає його здатність до ефективної професійної діяльності в сучасному мистецько-освітньому просторі.

Водночас у музично-культурному просторі України спостерігається активізація конкурсно-фестивального руху, який виступає важливим чинником розвитку музичного виконавства та мистецької освіти. Конкурсно-фестивальна діяльність трансформується з елітарної форми професійного відбору у відкриту платформу творчої самореалізації, мистецької комунікації та професійного зростання. Вона забезпечує умови для практичної апробації виконавських умінь, розвитку сценічної культури, формування досвіду публічної діяльності та здатності до творчої взаємодії.

У цьому контексті особливої **актуальності** набуває розгляд конкурсно-фестивальної діяльності як ефективного педагогічного ресурсу в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Участь у

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

цих заходах сприяє інтеграції практичних навичок і теоретичних знань, розвитку професійної рефлексії, мотивації до самовдосконалення, а також формуванню готовності до організації власної мистецько-педагогічної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика конкурсно-фестивального руху та його впливу на розвиток музичного мистецтва й освіти знайшла відображення в працях вітчизняних науковців, які розглядають його як важливий чинник професіоналізації виконавців, засіб мистецької комунікації та інструмент культурної інтеграції. Зокрема, дослідники акцентують увагу на ролі конкурсів і фестивалів у формуванні виконавської майстерності, розвитку художнього мислення, а також у забезпеченні взаємодії між освітнім і культурно-мистецьким просторами.

Питанню вивчення рівних аспектів конкурсно-фестивальної діяльності присвячено низку досліджень. З позицій теоретичного обґрунтування детальне вивчення означеного феномену надають у своїх наукових здобутках Т. Зінська, Є. Куришев, Н. Овсяннікова, А. Романенко, А. Поліщук, С. Сабрі. У роботах О. Бесараб, Т. Булах, Н. Білик, В. Громченко, К. Давидовського, Я. Ігнатьєвої, В. Кремень, О. Когут, М. Пухлянко широко висвітлюється проблематика виникнення та функціонування конкурсно-фестивального руху як явища мистецтва.

У науковій інтерпретації Т. Зінської музично-виконавський конкурс розглядається як конкурентна форма концертного виступу музикантів, що здійснюється відповідно до заздалегідь визначених умов і є важливим чинником розвитку професійного музичного виконавства, а також ефективним засобом популяризації академічного музичного мистецтва в соціокультурному просторі [5]. Дослідниця наголошує, що пріоритетною метою музичних виконавських конкурсів є виявлення нових імен, репрезентація інноваційних виконавських підходів, формування нових орієнтирів і мотивацій для здобувачів музичної майстерності, а також створення сприятливого психологічного середовища.

У своєму дослідженні А. Романенко зазначає, що виконавський музичний конкурс – це основна форма виявлення талантів, нового типу виконання, надання нових орієнтирів та стимулів тим, хто удосконалює свою виконавську майстерність [7].

К. Давидовський акцентує на тому, що підготовка до участі в конкурсах сприяє розвитку комплексу вмінь та навичок у здобувачів освіти. Комплекс включає технічно вільне виконання, слухацько-інтонаційне сприйняття, глибокий аналіз музичних творів і обґрунтування їх інтерпретації, уміння передати художній зміст, володіння музично-теоретичними знаннями, уміння виразно виконувати на сцені, виконавську надійність та артистизм [3]. До того ж вдало організовані конкурси стають важливими культурними подіями і допомагають стимулювати підвищення виконавської компетентності в майбутніх фахівців [6].

Таке підґрунтя для визначення умов популяризації конкурсно-фестивальної практики створює умови для вивчення сучасного її стану в контексті формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, **мета дослідження** зумовлена необхідністю наукового осмислення потенціалу конкурсно-фестивальної діяльності як засобу формування фахової компетентності майбутніх фахівців музично-педагогічної галузі в умовах сучасного освітнього та культурного простору.

У дослідженні використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення) застосовано для визначення сутності конкурсно-фестивальної діяльності та її педагогічного потенціалу. Серед емпіричних методів використано спостереження за участю здобувачів освіти в конкурсах (показники: рівень виконавської майстерності, сценічна культура, артистизм; одиниці вимірювання – рівневі характеристики та бали), аналіз результатів конкурсної діяльності (кількість учасників, лауреатів; одиниці – абсолютні значення та відсотки), а також узагальнення педагогічного досвіду організації конкурсу «Харківські зорі». Для обробки кількісних даних застосовано елементи описової статистики, що дало змогу визначити динаміку участі та результативність конкурсної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Участь у конкурсі – це особлива, хвилююча подія для учасників та викладачів. По суті, це унікальний майданчик, де виконавці мають можливість продемонструвати свою майстерність професійному журі, іншим конкурсантам, послухати їхні виступи, відчути дух змагання. Музично-виконавський конкурс є однією з провідних форм виявлення обдарованих виконавців, репрезентації нових інтерпретаційних підходів, а також формування орієнтирів і стимулів для вдосконалення виконавської майстерності. Його роль полягає насамперед у презентації творчих досягнень, виявленні нових талантів і здійсненні оцінювання рівня професійної підготовки як виконавців, так і педагогічних кадрів. Водночас конкурсна діяльність сприяє налагодженню професійної комунікації між викладачами, обміну педагогічним досвідом, а також перегляду й оновленню цілей, змісту, методів навчання та критеріїв оцінювання у сфері музичної освіти.

Зазначимо, що участь у конкурсах та фестивалях – це значний стимул як для здобувачів освіти, так і для викладачів. Організована конкурсна діяльність є важливим мотиваційним впливом, додатком до освітнього процесу, породжує інтерес до публічних виступів, сприяє формуванню власного творчого

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

середовища. Будь-який конкурс або фестиваль – це не тільки випробування сил, а й розширення світогляду, можливість саморефлексії від участі, спілкування та виступу.

Музично-виконавський конкурсний захід орієнтований передусім не на порівняння учасників між собою, а на їхній навчально-розвивальний поступ, виявлення досягнень відповідно до визначених критеріїв. Такий формат постає як приклад конструктивного змагання та здорової конкуренції, у межах якої конкурсанти отримують можливість оцінити власні результати у співвідношенні з досягненнями інших. Це сприяє формуванню пізнавальних та інтелектуальних ресурсів, а також розвитку особистісних якостей, зокрема здатності до рефлексії, урахування позиції інших і готовності до діяльності в умовах стресу [4].

Водночас зазначені освітньо-розвивальні функції конкурсної діяльності актуалізують необхідність перегляду традиційних підходів до її організації. У сучасній парадигмі «освіти впродовж життя» віковий критерій поступово втрачає свою універсальність: поряд із традиційним початком навчання у 7–8 років зростає кількість осіб, які опановують інструмент у більш зрілому віці. Така тенденція формує нові умови концертно-виконавської практики та зумовлює потребу в адаптації конкурсно-фестивальних форматів до різнорівневого й різновікового контингенту учасників.

Зазначені обставини сприяли появі конкурсних форматів, у яких визначальним критерієм є не тільки складність та регламентованість програми, а й індивідуальний рівень виконавської майстерності учасника, репрезентований у самостійно обраному творі. Подібний підхід поширюється як на дорослих початківців, так і на дітей, професійна траєкторія яких не обов'язково пов'язана з академічним музичним мистецтвом.

Таким чином, у сучасному мистецькому просторі простежуються два основні вектори розвитку конкурсно-фестивальної діяльності: з одного боку – традиційні конкурси з усталеними академічними вимогами, спрямовані на відбір і підтримку професійних виконавців, з іншого – відкриті конкурсні платформи, орієнтовані на широку аудиторію та створення умов для творчої самореалізації незалежно від рівня академічної підготовки. Формування зазначених тенденцій має історичне підґрунтя та безпосередньо пов'язане з розвитком культурно-мистецького середовища в різних соціокультурних просторах України.

Зокрема, на межі XX–XXI ст., у період утвердження державної незалежності України та активізації процесів культурно-національного відродження, Харків, який традиційно посідає провідні позиції як ключовий культурний і науковий центр України, зміцнив свій статус важливого музично-просвітницького осередку популяризації музичного виконавства та провідного центру культурно-музичного життя Східного регіону країни. У цей період у місті та регіоні було започатковано низку творчих фестивалів і конкурсів, серед яких варто виокремити такі значущі мистецькі події, як:

- Міжнародний музичний фестиваль-конкурс «Харківські асамблеї»;
- Всеукраїнський дитячий конкурс класичної та сучасної музики «Ландиш»;
- Відкритий фестиваль-конкурс дитячої творчості «Харків – місто добрих надій»;
- Обласний конкурс юних гітаристів імені Віталія Петрова;
- «Дельфійські ігри Слобожанщини»;
- Міжнародний фестиваль класичної та сучасної музики «Kharkiv Contemporary»;
- Міжнародний конкурс виконавців на народних інструментах імені Гната Хоткевича;
- Міжнародний конкурс виконавців на народних інструментах «Арт-Домінанта».

Така інтенсивність конкурсно-фестивального руху не є випадковою, а зумовлена наявністю в Харкові ґрунтовної інституційної бази та усталених мистецьких традицій. Висока концентрація музичних закладів і сформоване професійне середовище музикантів та виконавців забезпечують сталість і динамічний розвиток культурно-мистецького життя міста, підтверджуючи його провідну роль у цьому сегменті на рівні Східного регіону України.

Однією з помітних музично-просвітницьких подій, що відіграє важливу роль у розвитку музично-виконавського мистецтва України та стала значущим явищем культурного життя сучасного міста, є започаткування у 2015 р. Всеукраїнського конкурсу-фестивалю сучасного музичного мистецтва «Харківські зорі» [2]. Його заснування є результатом плідної співпраці відомих в Харкові митців та популяризаторів мистецтва, організаторів творчого об'єднання «Ukrainian art event» Жога Руслана Анатолійовича та Меліхова Вадима Івановича, за підтримки Департаменту у справах сім'ї, молоді та спорту Харківської міської Ради.

Завдяки залученню провідних фахівців музичної галузі, зокрема Харківського національного університету мистецтв імені Івана Котляревського, Харківської державної академії культури, інформаційних партнерів, стало можливим охоплення широкого кола музичних номінацій, таких як: *інструменталісти*: фортепіано, струнні інструменти, народні інструменти, духові та ударні інструменти (солісти, малі форми, ансамблі, оркестри); *вокал*: естрадний, академічний, народний (соло, ансамблі, дуети, тріо тощо); *композиція*; *мистецтво акомпанементу*.

Номінації розділені за трьома напрямами: *профі* (учні спеціалізованих мистецьких шкіл, здобувачі освіти музичних фахових коледжів, закладів вищої освіти, професійні музиканти), *аматори* (вихованці гуртків, студій, творчих об'єднань, Палаців культури, ЦДЮТ тощо), *інклюзія в мистецтві* (учасники з

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

особливими освітніми потребами).

Варто зазначити, що до участі в конкурсі залучаються учасники різних вікових груп, що забезпечує вільний обмін музично-педагогічним досвідом між різними виконавськими школами, підтримання наступності в передаванні виконавської майстерності, послідовність у вихованні нових талановитих музикантів.

Організаційна модель проведення Всеукраїнського конкурсу-фестивалю сучасного музичного мистецтва «Харківські зорі» передбачає багатокомпонентну календарно-тематичну структуру, у межах якої протягом року відбувається кілька конкурсних етапів. Кожен із них має власну символічну назву, пов'язану з відповідним часовим періодом або знаковими подіями в історії конкурсу. Такий підхід сприяє формуванню цілісної концепції мистецького заходу, забезпечує його систематичність та підсилює ідентифікаційну впізнаваність у культурно-мистецькому просторі.

Етап *«Осінь»*, що традиційно проводиться наприкінці жовтня, відкриває новий річний цикл конкурсно-фестивальної діяльності. Його організація на початку творчого сезону відповідає динаміці навчального року в освітніх та мистецьких закладах і створює умови для презентації нових виконавських програм, стимулюючи активізацію творчої діяльності учасників після літнього періоду.

Етап *«День народження»*, який відбувається наприкінці грудня, має символічний характер і приурочений до дати проведення першого конкурсу у 2015 р. Така назва підкреслює історичну тяглість фестивалю та виконує функцію підсумкового мистецького заходу календарного року, сприяючи осмисленню результатів творчої діяльності учасників.

Етап *«Зима»*, що проходить наприкінці лютого, продовжує річний конкурсно-фестивальний цикл і забезпечує безперервність творчо-виконавської комунікації в середині навчального року. Проведення цього етапу створює додаткові можливості для професійної апробації виконавських досягнень та розширення мистецького діалогу між учасниками, педагогами й членами журі.

Етап *«Весна»*, який традиційно організовується наприкінці травня, завершує річний цикл конкурсу та виконує узагальнювально-підсумкову функцію. У межах цього етапу учасники мають можливість презентувати результати своєї творчої діяльності за навчальний рік, що сприяє систематизації здобутків виконавської та педагогічної роботи.

Педагогічна доцільність такої моделі організації конкурсу полягає у створенні постійної платформи для професійної апробації виконавських досягнень та формуванні стійкої мотивації до творчого самовдосконалення. Періодичність проведення конкурсних етапів протягом року корелює з ритмом освітнього процесу в освітньо-мистецьких навчальних закладах і сприяє поступовому розвитку виконавської майстерності учасників. Водночас така система забезпечує постійну мистецьку комунікацію, обмін педагогічним досвідом і підтримує динаміку розвитку сучасного музично-виконавського мистецтва.

З моменту заснування в контексті загальноукраїнського конкурсно-фестивального руху спостерігається стабільне зростання кількості учасників конкурсу «Харківські зорі». Така динаміка засвідчує активізацію розвитку вітчизняного музичного виконавства, актуальність масових форм мистецької комунікації та обміну професійним досвідом, а також суттєві напрацювання у сфері музично-педагогічної діяльності. Водночас це демонструє зростання зацікавленості як професійних митців, так і молодих музикантів у конкурсному форматі як ефективному засобі популяризації національної музичної культури.

Детальний аналіз результатів організації та проведення конкурсу дає підстави стверджувати, що вказаний культурний феномен Харківщини поступово отримав суттєве визнання в музичних колах України. Так, у I конкурсі «Харківські зорі» взяли участь всього 119 учасників, з яких 110 солістів та 9 ансамблів. Уже через рік у V конкурсі «Харківські зорі» взяли участь 159 учасників. Ще через рік у X ювілейному конкурсі, який було проведено у ККЗ «Україна», взяв участь 191 учасник. Кількість конкурсантів невпинно зростала. Через велику кількість учасників XI та XV конкурси проводилися одночасно у двох залах. Загалом за досліджуваний період проведення конкурсу «Харківські зорі» (2015–2026) у ньому взяли участь представники всіх регіонів України загальною кількістю 4698 учасників, з яких 4182 солісти та 485 ансамблів.

Постійними учасниками Конкурсу стали здобувачі освіти закладів вищої освіти різних рівнів акредитації: Одеське училище мистецтв та культури ім. К. Ф. Данькевича, Вищий навчальний заклад комунальної форми власності «Торецький музичний коледж», Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського, Харківський музичний фаховий коледж ім. Б. М. Лятошинського, Харківська державна академія культури, Харківський фаховий вищий коледж мистецтв, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Сумське вище музичне училище мистецтв і культури ім. Д. С. Бортнянського, КВНЗ «Кам'янський музичний коледж», Вінницький фаховий коледж мистецтв ім. М. Д. Леонтовича.

Показником масштабності та мистецького рівня конкурсу є участь колективів великих форм, що репрезентують різні напрями музично-виконавського мистецтва. Зокрема, у конкурсних заходах брали участь зразковий оркестр народних інструментів, ансамбль «Веселі ложкарі» Комунального закладу «Слобожанський селищний Палац культури», народний оркестр Харківського ліцею мистецтв № 133 Харківської міської ради, естрадний оркестр Лозівського училища культури та мистецтв, камерний оркестр

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

Харківського музичного училища імені Б. М. Лятошинського, хор «Хорові дзвіночки» Харківського ліцею мистецтв № 133 Харківської міської ради, а також вокально-хоровий ансамбль «Барвінок» Чугуївської дитячої музичної школи.

Залучення колективів такого рівня засвідчує високий ступінь репрезентативності конкурсу, розширення його жанрово-стильових меж та сприяє популяризації колективного музикування як важливого складника сучасної музичної освіти і виконавської практики.

На окрему увагу заслуговує внесок генерального директора звукозаписувальної компанії «НН Студія» Нємцова Євгенія Олеговича, який долучився до відзначення учасників конкурсу шляхом запровадження додаткової системи заохочення. Зокрема, він особисто вручив кращим виконавцям сертифікати на запис у професійній звукозаписувальній студії, що є важливим стимулом для подальшого творчого розвитку та професійного становлення молодих музикантів. Такі відзнаки не лише підвищують мотивацію учасників до вдосконалення виконавської майстерності, але й надають їм реальні можливості для реалізації власного творчого потенціалу в умовах сучасної музичної індустрії. Окрім того, відбувалося й інше додаткове нагородження, що підкреслює вагомість підтримки талановитої молоді з боку професійної спільноти.

Усі записи конкурсних прослуховувань, проведених в офлайн-форматі, оприлюднено на YouTube-каналі «Ukrainian Art Event», що забезпечує відкритий доступ до результатів мистецької діяльності та сприяє їх подальшій популяризації [1]. На основі зазначеного відеоархіву педагог, який готує до участі здобувачів освіти, має можливість скорегувати свою діяльність відповідно до критеріїв оцінювання журі.

Важливим складником діяльності Всеукраїнського конкурсу-фестивалю сучасного музичного мистецтва «Харківські зорі» є організація науково-практичних і методичних заходів для викладачів мистецьких дисциплін, спрямованих на підвищення фахової компетентності та обмін педагогічним досвідом. Зокрема, у межах конкурсу «Харківські зорі. День народження» 22 грудня 2018 р. відбувся семінар для викладачів на тему «Основи постановки голосу, гігієна вокального апарату. Робота над музичним образом». Спікером заходу виступила заслужена артистка України, лауреатка міжнародних конкурсів, доцент кафедри сольного співу Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського Марина Владиславівна Чиженко.

У межах конкурсу «Харківські зорі. Зима – 2019» 16 лютого 2019 р. було проведено семінар для викладачів на тему «Основи постановки виконавського апарату та звукоутворення на гітарі. Робота над музичним твором». Захід провів гітарист і педагог, заслужений артист України, професор кафедри народних інструментів Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського Володимир Ігорович Доценко.

Окрім того, 18 травня 2019 р. в межах конкурсу «Харківські зорі. Весна – 2019» відбувся науково-практичний семінар для викладачів вокалу на тему «Особливості розвитку співочого голосу в дитячому та підлітковому періодах навчання: вокальні та медичні аспекти, практичні рекомендації». Спікером заходу виступив заслужений артист України, соліст Харківської обласної філармонії, лікар-отоларинголог-фоніатр, доцент кафедри музичного мистецтва естради та джазу (спеціалізація – естрадно-джазовий вокал) Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського Андрій Вікторович Тимошенко. Учасники зазначених методичних заходів отримали сертифікати, що засвідчують підвищення професійної кваліфікації.

Упродовж вказаного періоду виконавців конкурсу оцінювало авторитетне журі, до складу якого входили відомі митці, зокрема:

- Кудрич Людмила Володимирівна – заслужена артистка України, доцент, завідувач кафедри естрадного співу Харківської державної академії культури;
- Гайденко Анатолій Павлович – український композитор, член Національної спілки композиторів України, заслужений діяч мистецтв України, професор Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського;
- Шестакова Ніна – народна артистка України, виконавиця популярних творів відомих композиторів, постійний член журі вокальних фестивалів і конкурсів;
- Дрожжина Наталя Володимирівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичного мистецтва естради та джазу Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського, член Національної всеукраїнської музичної спілки;
- Доценко Володимир Ігорович – гітарист, педагог, заслужений артист України, професор кафедри народних інструментів Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського;
- Нємцов Євгеній Олегович – генеральний директор звукозаписувальної компанії «НН Студія», радіоведучий, фотохудожник, лауреат міжнародних фотоконкурсів, автор мистецького проєкту «Слобожанський музичний портал»;
- Чиженко Марина Владиславівна – заслужена артистка України, лауреатка міжнародних конкурсів, доцент кафедри сольного співу Харківського національного університету мистецтв імені

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

І. П. Котляревського;

- Скляров Олександр Давидович – заслужений діяч мистецтв України, професор, завідувач кафедри фортепіано Харківської державної академії культури;
- Тимошенко Андрій Вікторович – заслужений артист України, соліст Харківської обласної філармонії, лікар-отоларинголог-фоніатр, доцент кафедри музичного мистецтва естради та джазу Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського, лауреат міжнародних і національних конкурсів артистів естради;
- Удовиченко Микола Миколайович – доцент кафедри оркестрових струнних інструментів Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського, лауреат міжнародного конкурсу, педагог-методист Харківської середньої спеціалізованої музичної школи-інтернату, директор Асоціації музикантів-виконавців «Камерний Альянс».

Залучення до роботи журі висококваліфікованих фахівців різних напрямів музичного мистецтва забезпечує комплексний підхід до оцінювання виконавської майстерності учасників, сприяє підвищенню рівня конкурсних виступів та утвердженню професійних стандартів у сучасному музично-виконавському просторі.

Суттєвий вплив на організацію масових мистецьких заходів, зокрема на перебіг конкурсно-фестивального руху, справило поширення пандемії COVID-19, що зумовило трансформацію формату проведення конкурсу та перехід до змішаної (онлайн-офлайн) моделі.

Подальше ускладнення організаційних умов відбулося у зв'язку з початком військової агресії проти України. В умовах постійної загрози безпеці та обмежень, пов'язаних із воєнним станом, проведення конкурсу очно стало неможливим, що зумовило його повну трансформацію в дистанційний формат. Водночас, попри об'єктивні виклики, конкурс зберіг свою функціональність, забезпечуючи безперервність мистецької комунікації, активність учасників та мотивацію до творчих досягнень.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що конкурсно-фестивальна діяльність у сучасному музично-освітньому просторі постає як багатофункціональний соціокультурний та педагогічний феномен, який забезпечує інтеграцію виконавської, освітньої та комунікативної складових професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Доведено, що участь у конкурсах і фестивалях сприяє формуванню фахової компетентності як цілісної інтегративної якості, що охоплює виконавські, педагогічні, рефлексивні та творчі компоненти. З'ясовано, що сучасний конкурсно-фестивальний рух характеризується двовекторністю розвитку: збереженням традиційних академічних форм, орієнтованих на професійний відбір, та активним поширенням відкритих форматів, спрямованих на забезпечення доступності мистецької діяльності й розширення можливостей творчої самореалізації. Така трансформація відповідає актуальним запитам музично-освітнього середовища та сприяє демократизації мистецького простору.

На прикладі Всеукраїнського конкурсу-фестивалю сучасного музичного мистецтва «Харківські зорі» доведено ефективність інноваційної організаційної моделі, що передбачає поетапну календарно-тематичну структуру проведення конкурсів протягом року. Встановлено, що така модель забезпечує безперервність виконавської практики, системність професійного зростання учасників та кореляцію з освітнім процесом у мистецьких закладах.

Визначено, що конкурсно-фестивальна діяльність виконує важливі педагогічні функції: стимулює мотивацію до навчання і саморозвитку, сприяє формуванню сценічної культури, розвитку творчого мислення, навичок професійної комунікації та рефлексії. Окремо підкреслено значення залучення висококваліфікованого журі та проведення методичних заходів (семінарів, майстер-класів), що забезпечує підвищення рівня професійної підготовки як здобувачів освіти, так і викладачів.

Доведено, що навіть в умовах зовнішніх викликів (пандемія COVID-19, воєнний стан) конкурсно-фестивальна діяльність демонструє високий рівень адаптивності, трансформуючись у дистанційні та змішані формати, зберігаючи при цьому свою функціональність, освітній потенціал та значення для розвитку музичного мистецтва. Отже, конкурсно-фестивальна діяльність є ефективним засобом формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практикою виконавської діяльності, сприяє професіоналізації особистості та відповідає сучасним вимогам мистецької освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в розробленні методичних засад інтеграції конкурсно-фестивальної діяльності в освітні програми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а також у вивченні її впливу на формування окремих компонентів фахової компетентності в умовах цифровізації освітнього середовища.

Список використаної літератури

1. Відеоархів конкурсних виступів. URL: https://www.youtube.com/@ukrainianartevent6097 (дата звернення: 26.06.2026).

2. Всеукраїнський дистанційний двотуровий конкурс-фестиваль сучасного музичного мистецтва «Харківські зорі». URL: https://www.facebook.com/ukr.art.event/ (дата звернення: 26.06.2026).

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

3. Давидовський К. Ю. Конкурсний рух як чинник формування культурного середовища. *Культура і суспільство XXI століття: духовні, культурологічні, соціальні виміри :* матеріали наук.-практ. конф. Київ : НАКККіМ, 2010. С. 209–211.

4. Жога Р. А. Проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва: дис. … д-ра філософії: 011. Харків, 2023. 342 с. URL: https://science.uepa.karazin.ua/wp-content/uploads/2023/12/dis-Zhoga-.pdf (дата звернення: 26.06.2026).

5. Зінська Т. В. Музичний конкурс як форма актуалізації творчого потенціалу виконавця. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Мистецтвознавство*. 2012. Вип. 27. С. 68–76.

6. Кремень В. Г. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2013. № 3. С. 3–19.

7. Романенко А. Музичний конкурс як соціокультурний феномен у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2016. № 1. С. 126–129.

COMPETITION AND FESTIVAL ACTIVITIES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Zhoga Ruslan
Doctor of Philosophy (PhD), teacher of the Department of Musical and Instrumental Teacher's Training
Communal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council
Zhoga Alla
Lecturer at the Department of Educational Management and Upbringing
Municipal Higher Educational Institution «Kharkiv Academy of Continuing Education»
Deputy Director for Educational Work, Municipal Institution
«Center for Children and Youth Creativity No. 3 of the Kharkiv City Council»

Introduction. *The issue of developing the professional competence of future music teachers is becoming increasingly significant in the context of modernizing art education and raising requirements for the quality of pedagogical training. The specificity of music pedagogy presupposes the integration of performance skills, theoretical knowledge, creative abilities, and communicative experience. In this regard, competition and festival activities acquire particular importance as a form of artistic and educational practice that combines performance, evaluation, and professional interaction within a unified environment.*

Purpose. *The purpose of the study is to substantiate the role and pedagogical potential of competition and festival activities as a factor in the formation of professional competence of future music teachers.*

Methods. *The research is based on a комплекс of theoretical and empirical methods. Theoretical methods (analysis, synthesis, generalization) were used to clarify the essence and functions of competition and festival activities. Empirical methods included observation of students' participation in competitions (indicators: performance skills, stage culture, artistry; measurement units: levels and scores), analysis of competition results (number of participants, awardees; units: absolute values and percentages), and generalization of pedagogical experience, particularly in organizing the «Kharkiv Stars» competition. Elements of descriptive statistics were applied to process quantitative data and identify participation dynamics.*

Results. *The study demonstrates that competition and festival activities function as an effective pedagogical tool that ensures the integration of performance and pedagogical training. It is established that the modern artistic space is characterized by two complementary vectors of development: traditional competitions focused on academic standards and professional selection, and open formats aimed at accessibility and creative self-realization. Participation in such activities contributes to the development of performance mastery, stage culture, creative individuality, as well as reflection, self-regulation, stress resistance, and communication skills. It is also revealed that in the context of lifelong learning, the age criterion loses its universality, which necessitates more flexible and inclusive formats of competition organization.*

Originality. *The scientific novelty of the study lies in the comprehensive substantiation of competition and festival activities as an integrative pedagogical resource for the formation of professional competence of future music teachers, as well as in identifying the dual-vector model of their development and its educational potential.*

Conclusion. *It is concluded that competition and festival activities represent an effective means of enhancing the quality of professional training of future music teachers. They create favorable conditions for the development of artistic, pedagogical, and personal competencies, stimulate motivation for self-improvement, and ensure the practical orientation of educational processes. It is advisable to further integrate such activities into educational programs, develop flexible participation models, and expand their methodological support in order to increase their effectiveness in modern art education.*

Keywords: *competition and festival activities, musical performance, professional competence, future music teachers, music competition, festival.*

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

References

1. Videoarkhiv konkursnykh vystupiv [Video archive of competition performances]. (n.d.). YouTube. https://www.youtube.com/@ukrainianartevent6097
2. Vseukrainskyi dystantsiinyi dvoturovyi konkurs-festyval suchasnoho muzychnoho mystetstva «Kharkivski zori» [All-Ukrainian дистанційний двотуровий конкурс-фестиваль сучасного музичного мистецтва «Kharkiv Stars»]. (n.d.). Facebook. https://www.facebook.com/ukr.art.event/
3. Davydovskyi, K. Yu. (2010). Konkursnyi rukh yak chynnyk formuvannia kulturnoho seredovyshcha [Competition movement as a factor in the formation of the cultural environment]. In *Kultura i suspilstvo XXI stolittia: dukhovni, kulturolohichni, sotsialni vymiry* (pp. 209–211). Kyiv: NAKKKiM [in Ukrainian].
4. Zhoga, R. A. (2023). *Proiektuvannia personalnoho osvitnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky vchyteliv muzychnoho mystetstva* [Designing a personal educational environment for professional training of music teachers] (Doctoral dissertation, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkiv, Ukraine). https://science.uepa.karazin.ua/wp-content/uploads/2023/12/dis-Zhoga-.pdf [in Ukrainian].
5. Zinska, T. V. (2012). Muzychnyi konkurs yak forma aktualizatsii tvorchoho potentsialu vykonavtsia [Music competition as a form of actualization of a performer's creative potential]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstv. Seriia: Mystetstvoznavstvo*, (27), 68–76. [in Ukrainian].
6. Kremen, V. H. (2013). Pedahohichna synerhetyka: poniatiino-katehorialnyi syntez [Pedagogical synergetics: conceptual and categorical synthesis]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia*, (3), 3–19. [in Ukrainian].
7. Romanenko, A. (2016). Muzychnyi konkurs yak sotsiokulturnyi fenomen u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Music competition as a sociocultural phenomenon in the formation of professional competence of a future music teacher]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi*, (1), 126–129. [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 27.03.2026 р.
Прийнято редакцією 27.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 378.6.011.2.013.83
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-125-130

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Совінський Сергій Євгенович
старший викладач кафедри тактики
Київський інститут Національної гвардії України
e-mail: sovinskiij@gmail.com
ORCID ID: 0009-0004-4238-7589

У сучасних умовах відсічі повномасштабної агресії російської федерації вбачається стійка тенденція вікових змін у комплектуванні Сил оборони України, що засвідчує необхідність формування в майбутніх офіцерів андрагогічної компетентності, здатної забезпечити належну професійну підготовку дорослого за віком підлеглого особового складу та ефективне управління підпорядкованими підрозділами. З огляду на це в статті теоретично обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України з метою подальшої імплементації в освітній компонент «Військова педагогіка та психологія (у т. ч. лідерство)» змістового модуля «Військова андрагогіка».

Ключові слова: *андрагогічна компетентність, освіта дорослих, критерії, показники та рівні сформованості, майбутні офіцери, військові фахівці, Національна гвардія України.*

Постановка проблеми. Сучасні умови збройної боротьби України з протистояння повномасштабній агресії російської федерації виявили нові тенденції розвитку збройних формувань України, однією з яких є вікові зміни в порядку комплектування підрозділів особовим складом. З метою ефективного управління підрозділами, якісної військово-професійної підготовки підпорядкованого особового складу виникає необхідність у формуванні в майбутніх офіцерів нової компетентності, яка спроможна забезпечити ефективну підготовку старших їх за віком дорослих підлеглих, а саме – андрагогічної компетентності.

Вирішення окресленого питання вбачається в оволодінні майбутніми офіцерами Національної гвардії України (НГУ) андрагогічною компетентністю в процесі навчання у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) під час вивчення освітнього компонента «Військова педагогіка та психологія (у т. ч. лідерство)», який є обов'язковим для всіх освітніх програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, шляхом уведення змістового модуля «Андрагогіка» [1, с. 5].

Ефективне оволодіння майбутніми офіцерами андрагогічною компетентністю потребує чіткого окреслення критеріїв, показників та рівнів її сформованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує необхідність подальших наукових розвідок

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

щодо сформованості андрагогічної компетентності. У працях, присвячених проблемам навчання та освіти дорослих, критерії, показники та рівні сформованості андрагогічної компетентності досліджували такі вчені, як: О. Аніщенко, О. Баніт, Т. Калюжна [2], О. Зель [3], В. Балута, С. Прийма [4]. Науковці вивчали формування андрагогічної компетентності фахівців з розвитку персоналу у сфері корпоративної освіти, студентів гуманітарних факультетів, майбутніх викладачів вищої освіти та магістрів педагогічної освіти.

У площині військового середовища ґрунтовними дослідженнями з проблем андрагогіки, формування андрагогічної компетентності, готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань займалися М. Медвідь, М. Гаврищук [1], А. Вітченко [5], І. Радомський [6], Р. Троцький [7], В. Курок, Г. Луценко, В. Зінченко [8].

Водночас проблема формування андрагогічної компетентності в майбутніх офіцерів в процесі професійної підготовки у ВВНЗ ще не стала предметом окремого вивчення, тому констатуємо відсутність системних досліджень щодо умов формування андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в системі військової освіти.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у теоритичному обгрунтовані критеріїв, показників та рівнів сформованості андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів як необхідного інструментарію її оцінювання під час навчання у ВВНЗ НГУ.

Виклад основного матеріалу. Концепція трансформації системи військової освіти України, реалізація якої передбачається в період до 2032 р., однією з головних цілей військової освіти визначає «виховання нового покоління військових лідерів, здатних ухвалювати ефективні рішення в найскладніших умовах і вести свої підрозділи до перемоги. <…> Цей підхід особливо стосується офіцерів і сержантів, які є ключовою ланкою у Збройних силах» [9]. Аналізуючи проблемні питання, пов'язані з трансформацією військової освіти, абсолютно погоджуємося з науковцем А. Вітченком, який дійшов висновку, що «успішне вирішення наявних проблем залежить від оновлення сучасної системи військової освіти, яка <…> повинна забезпечити належний рівень професіоналізації ЗСУ, якісну підготовку військовослужбовців до виконання завдань за призначенням з урахуванням їхніх вікових особливостей, службового і бойового досвіду, кар'єрних домагань тощо» [5, с. 100].

Повномасштабна агресія російської федерації та вікові зміни в комплектуванні складових Сил оборони України спонукають до необхідності формування в майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ нової якості – андрагогічної компетентності, яка являє собою «здатність в межах посадових обов'язків ефективно здійснювати підготовку підпорядкованого особового складу до виконання завдань за призначенням незалежно від їхнього віку на основі набутих спеціальних знань, умінь та навичок з питань психологічних особливостей засвоєння нової інформації дорослими військовослужбовцями, підбору методів навчання та формування методики занять з професійної підготовки» [10, с. 26].

Ступінь вираженості критеріїв андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів є показником рівня її сформованості. Аналіз наукових досліджень засвідчує те, що в якості узагальнених критеріїв оцінки сформованості тієї чи іншої компетентності здебільшого використовуються її компоненти. Уважаємо компонентами андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів «ціннісно-мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний, які забезпечують здатність цілеспрямовано і наполегливо провадити професійну підготовку підпорядкованих підрозділів та управління ними в ході службової (бойової) діяльності» [10, с. 26].

Андрагогічна компетентність майбутніх офіцерів ґрунтується на двох невід'ємних складових: особистісних якостях офіцера (особистісна складова) та здатності цілеспрямовано і наполегливо провадити військово-професійну діяльність (діяльнісна складова) [10, с. 26], тому вважаємо узагальненими критеріями сформованості андрагогічної компетентності з розподілом за вищевказаними складовими такі:

у площині особистісних якостей андрагога, які формуються під час навчання та життєвого (службового) досвіду – ціннісно-мотиваційний та когнітивно-змістовий критерії;

у площині спроможності здійснювати діяльність з якісної підготовки підпорядкованого особового складу та управління ним під час службових (бойових) завдань на засадах андрагогіки – діяльнісно-вольовий та рефлексивно-оцінний критерії (рис. 1).

Ціннісно-мотиваційний критерій – система цінностей особистісного (активна життєва позиція, толерантність, комунікабельність, інтелектуальна й емоційна гнучкість) та соціального характеру (національна свідомість, патріотизм, відданість військовій справі, дотримання військових статутів), мотивів (прагнення до вдосконалення військової майстерності та кар'єрного зростання, усвідомлення необхідності використання інноваційних способів підготовки підлеглих з урахуванням бойового досвіду та нових тенденцій у застосуванні сил та засобів, успішного виконання поставлених службових (бойових) завдань) майбутніх офіцерів, що корелює з цілями і завданнями військово-професійної діяльності.

Показниками ціннісно-мотиваційного критерію андрагогічної компетентності вважаємо:

− сформованість ціннісних орієнтацій;

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

- мотивація до військово-професійної діяльності;
- національна свідомість і патріотизм, відданість військовій справі;
- мотивація до успішного виконання поставлених завдань.

Рис. 1. Критерії сформованості андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів

Когнітивно-змістовий критерій – це сукупність особистих знань і розумінь для усвідомленого та цілеспрямованого здійснення військово-професійної діяльності.

Показниками когнітивно-змістового критерію андрагогічної компетентності є:

- загальнопрофесійні знання у військовій галузі та усвідомлення власного досвіду;
- психолого-педагогічні знання властивостей дорослої особистості;
- розуміння андрагогічних засад навчання дорослих;
- здатність до саморозвитку й прагнення до педагогічних новацій.

Діяльнісно-вольовий критерій – це здатність цілеспрямовано та наполегливо провадити службову діяльність з підготовки підпорядкованого особового складу на засадах андрагогіки, використовуючи сукупність освоєних професійних умінь та навичок, а також досвід виконання службових (бойових) завдань.

Показниками діяльнісно-вольового критерію андрагогічної компетентності визначаємо:

- здатність конструктивно вирішувати конфліктні чи складні ситуації;
- уміння працювати з дорослою аудиторією;
- здатність організувати власну професійну діяльність з навчання дорослих;
- комунікативність та організаторські здібності.

Рефлексивно-оцінювальний критерій – це спроможність об’єктивно оцінювати результати своєї професійної діяльності та корегувати процес підготовки, ураховувати швидкоплинні зміни під час виконання службових (бойових) завдань.

Показниками рефлексивно-оцінного критерію андрагогічної компетентності вважаємо:

- готовність до самоосвіти та постійного професійного й особистісного розвитку;
- здатність до самоаналізу та самооцінки своїх здібностей;
- об’єктивне усвідомлення власного рівня обізнаності та потенціалу в андрагогічній діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії, показники та рівні сформованості андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів

Складові андрагогічної компетентності	Критерії	Показники	Методики для оцінки показників
Особистісна складова	Ціннісно-мотиваційний критерій	• Сформованість ціннісних орієнтацій	Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. С. Бубнова
		• Мотивація до військово-професійної діяльності	Методика В. І. Герчикова. Тест на вивчення провідних мотивів профдіяльності
		• Національна свідомість і патріотизм, відданість військовій справі	Авторська анкета
		• Мотивація до успішного виконання поставлених завдань	Методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс)
	Когнітивно-змістовий критерій	• Загальнопрофесійні знання у військовій галузі та усвідомлення власного досвіду	Авторська анкета
		• Психолого-педагогічні знання властивостей дорослої особистості	Тест А. Вітченка для діагностування педагогічної майстерності
		• Розуміння андрагогічних засад навчання дорослих	Тест «Професійний розвиток НПП» (О. Аніщенко, О. Баніт, І. Радомський, Т. Калюжна, Т. Котирло, В. Піддячий, А. Самко)

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

		• Здатність до саморозвитку й прагнення до педагогічних новацій	Анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти й саморозвитку особистості»
Діяльнісна складова	Діяльнісно-вольовий критерій	• Здатність конструктивно вирішувати конфліктні чи складні ситуації	Методика «Ділові ситуації». Ситуативний тест або «Тест рисункових асоціацій» Н. Хитрової
		• Уміння працювати з дорослою аудиторією	Опитувальник Б. Басса (визначення особистісної спрямованості)
		• Здатність організувати власну професійну діяльність з навчання дорослих	Шкала самоефективності (Р. Шварцер, М. Єрусалем)
		• Комунікативність та організаторські здібності	Методика КОС-2 Б. Федоришина і В. Синявського
	Рефлексивно-оцінний критерій	• Готовність до самоосвіти та постійного професійного й особистісного розвитку	Опитувальник Д. Роттера
		• Здатність до самоаналізу та самооцінки своїх здібностей	Тест Будассі на самооцінку
		• Об'єктивне усвідомлення власного рівня обізнаності та потенціалу в андрагогічній діяльності	Тест Кеттелла (16 RF опитувальник)

Рівні сформованості андрагогічної компетентності			
творчий (високий)	моделюючий (середній)	конструктивний (достатній)	фрагментарний (низький)

Висновки. У результаті дослідження теоретично обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України. Узагальненими критеріями сформованості андрагогічної компетентності визначено ціннісно-мотиваційний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-вольовий та рефлексивно-оціннний, які з урахуванням зазначених показників визначають такі рівні її сформованості: творчий (високий), моделюючий (середній), конструктивний (достатній) та фрагментарний (низький).

Перспективами наукового пошуку вбачаємо визначення умов ефективного формування в майбутніх офіцерів НГУ андрагогічної компетентності в процесі їх професійного навчання у ВВНЗ із застосуванням означених критеріїв, показників та рівнів сформованості.

Список використаної літератури

1. Медвідь М. М., Гаврищук М. М. Обґрунтування необхідності здійснення досліджень щодо формування загальних компететностей майбутніх офіцерів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Військово-спеціальні науки.* 2023. № 2 (54). С. 5–8. DOI: https://doi.org/10.17721/1728-2217.2023.54.5-8.

2. Аніщенко О. В., Баніт О. В., Калюжна Т. Г. Андрагогічна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: сутнісний аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2021. № 2 (20). С. 63–72. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.

3. Зель І. О. Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 06.08.09. Черкаси, 2009. 22 с. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/aref/20100202002322 (дата звернення: 26.02.2026).

4. Прийма С. М., Балута В. С. Формування андрагогічної компетентності майбутнього магістра педагогічної освіти у процесі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна і неперервна освіта.* 2018. № 3. С. 263–285.

5. Вітченко А. О., Осьодло В. І., Поздишев С. О. Військова андрагогіка : навч. посіб. Київ : Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. 2019. 280 с.

6. Радомський І. П. Сутнісні характеристики готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань за призначенням. *Освітні обрії.* 2025. № 60 (1). С. 76–82. DOI: https://doi.org/10.15330/obrii.60.1.76-82.

7. Радомський І. П., Троцький Р. С. Андрагогічна компетентність – важлива складова управлінської компетентності педагогічного персоналу вищих військових навчальних закладів. *Військова освіта.* 2022. № 2 (46). С. 252–260. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-1775/2022-02/252-260.

8. Курок В. О., 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. № 56. С. 10–17. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-10-17.

9. Про трансформацію системи військової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 р. № 1410 (у ред. постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2022 р. № 1490). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text (дата звернення: 26.02.2026).

10. Совінський С. Є. Визначення сутності та структури андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Вип. 84. Т. 2. С. 21–28. DOI: https://doi.org/10.32782/2663 6085/2025/84.2.3.

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

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF ANDRAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

Sovinskyi Serhii
Senior Lecturer, Department of Tactics
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

Introduction. *In modern conditions, during the repulsion of the full-scale aggression of the Russian Federation, a steady trend of age-related changes in the staffing of the defense forces of Ukraine is observed, which indicates the need to form andragogical competence in future officers during the educational process, capable of ensuring proper professional training of adult-age subordinate personnel and effective management of subordinate units, namely andragogical competence.*

Purpose. *The purpose of the article is to theoretically substantiate the criteria, indicators and levels of formation of andragogical competence of future officers as a necessary tool for its assessment during training in higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine.*

Research Methods*. To achieve the statedaim, the following research methods were used: analysis, synthesis, systematization, and generalization to examine sources on the studied issue and identify aspects requiring further investigation.*

Results. *The article theoretically substantiates the criteria, indicators and levels of formation of andragogical competence of future officers of the National Guard of Ukraine with the aim of further implementation in the educational component «Military pedagogy and psychology (including leadership)» of the content module «Military andragogical».*

Originality. *For the first time, a systematic study of the criteria, indicators, and levels of development of andragogical competence of future officers of the National Guard of Ukraine was conducted and methods for assessing indicators of its development were determined.*

Conclusion. *As a result of the conducted research, the criteria, indicators and levels of formation of andragogical competence of future officers of the National Guard of Ukraine are theoretically substantiated. The generalized criteria for the formation of andragogical competence are defined as value-motivational, cognitive-content, activity-volitional and reflective-evaluative, which, using the indicated indicators, determine the following levels of its formation: creative (high), modeling (average), constructive (sufficient) and fragmentary (low).*

The following scientific investigations can be aimed at further determining the conditions for the effective formation of andragogical competence in future officers of the National Guard of Ukraine in the process of their professional training in higher educational institutions using the indicated criteria, indicators and levels of formation.

Keywords: *andragogical competence, adult education, criteria, indicators and levels of formation, future officers, military specialists, National Guard of Ukraine.*

References

1. Medvid, M. M., & Havryshchuk, M. M. (2023). Obgruntuvannia neobkhidnosti zdijsnennia doslidzhen shchodo formuvannia zahalnykh kompetetnostej majbutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy v protsesi profesijnoi pidhotovky [Substantiation of the need for research on the formation of general competencies of future officers of the National Guard of Ukraine in the process of professional training]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Vijskovo-spetsialni nauky*, (2), 5–8. https://doi.org/10.17721/1728-2217.2023.54.5-8

2. Anishchenko, O. V., Banit, O. V., & Kaliuzhna, T. H. (2021). Andrahohichna kompetentnist pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh: sutnisnyj aspekt [Andragogical competence of teaching staff in the field of adult education: Essential aspect]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, (2), 63–72. https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021

3. Zel, I. O. (2009). *Formuvannia andrahohichnoi kompetentnosti u studentiv humanitarnykh fakultetiv klasychnykh universytetiv* [Formation of andragogical competence in students of humanitarian faculties of classical universities] (Unpublished candidate's thesis abstract). Cherkasy National University. https://irbis-nbuv.gov.ua/aref/20100202002322

4. Pryjma, S. M., & Baluta, V. S. (2018). Formuvannia andrahohichnoi kompetentnosti majbutnyoho mahistra pedahohichnoi osvity u protsesi profesijno-pedahohichnoi pidhotovky [Formation of andragogical competence of the future master of pedagogical education in the process of professional and pedagogical training]. *Profesijna i neperervna osvita*, (3), 263–285.

5. Vitchenko, A. O., Osodlo, V. I., & Pozdyshev, S. O. (2019). *Vijskova andrahohika: navchalnyj posibnyk* [Military andragogy: A study guide]. National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi.

6. Radomskyi, I. P. (2025). Sutnisni kharakterystyky hotovnosti majbutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do vykonannia sluzhbovo-bojovykh zavdan za pryznachenniam [Essential characteristics of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to perform service and combat missions]. *Osvitni obrii*, *60*(1), 76–82. https://doi.org/10.15330/obrii.60.1.76-82

7. Radomskyi, I. P., & Trotskyi, R. S. (2022). Andrahohichna kompetentnist – vazhlyva skladova upravlinskoi kompetentnosti pedahohichnoho personalu vyshchykh vijskovykh navchalnykh zakladiv [Andragogical competence is an important component of the managerial competence of the pedagogical staff of higher military educational institutions]. *Vijskova osvita*, (2), 252–260. https://doi.org/10.33099/2617-1775/2022-02/252-260

8. Kurok, V. O., Lutsenko, H. V., & Zinchenko, V. P. (2024). Zastosuvannia kejs-metodu v protsesi formuvannia hotovnosti majbutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do vykonannia sluzhbovo-bojovykh 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

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

missions]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*, (56), 10–17. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-10-17

9. Cabinet of Ministers of Ukraine. (1997, December 15). *Pro transformatsiiu systemy vijskovoi osvity* [On the transformation of the military education system] (Resolution No. 1410, as amended on December 30, 2022). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text

Sovinskyi, S. Y. (2025). Vyznachennia sutnosti ta struktury andrahohichnoi kompetentnosti majbutnikh ofitseriv [Defining the essence and structure of andragogical competence of future officers]. *Innovacijna pedahohika*, *84*(2), 21–28. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.2.3

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 1.03.2026 р.
Прийнято редакцією 1.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 37.013.2:355:004.8
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-130-139

РОЛЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ВІЙСЬКОВОГО ЛІДЕРА НОВОГО ПОКОЛІННЯ

Проценко Павло Васильович
старший викладач кафедри управління повсякденною діяльністю підрозділів
Військова академія (м. Одеса)
e-mail: protsenkopv@meta.ua
ORCID ID: 0000-0002-1989-2606

У статті досліджено роль інтелектуальних цифрових технологій у формуванні критичного мислення військового лідера нового покоління. Обґрунтовано, що цифровізація суттєво змінює характер військової діяльності та підвищує вимоги до когнітивних і лідерських компетентностей офіцерів. У дослідженні критичне мислення розглядається як ключова професійна компетентність. Доведено, що інтелектуальні цифрові технології є не лише інструментом підтримки діяльності, а й чинником трансформації когнітивних процесів. Особливу увагу приділено розробці концептуальної моделі, яка інтегрує три взаємопов'язані компоненти, а саме: інтелектуальні цифрові технології, когнітивні процеси та лідерські якості. Запропонована модель демонструє, що ефективність використання інтелектуальних цифрових технологій залежить від здатності військового лідера критично інтерпретувати інформацію та зберігати автономність мислення.

Ключові слова: *критичне мислення; інтелектуальні цифрові технології; лідерська компетентність; штучний інтелект; військова освіта; цифрова компетентність.*

Постановка проблеми. За останнє десятиліття швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій докорінно змінив структуру та темпи військових операцій. Сьогодні військові підрозділи все частіше діють у мережево-центричних та керованих даними екосистемах, де генеруються великі обсяги інформації та передаються в режимі реального часу. Ця трансформація означає не лише технологічну модернізацію, а й охоплює доктринальну, організаційну та когнітивну сфери, що, у свою чергу, обумовлює необхідність переосмислення військової освіти та принципів розвитку лідерських якостей військових фахівців. Учені наголошують, що лідерство та технологічна адаптація стали важливими компонентами ефективного військового управління, особливо в складних умовах [1]. Більше того, інтеграція штучного інтелекту (далі – ШІ) в систему військової освіти зараз розглядається як стратегічний пріоритет, оскільки інструменти ШІ покращують динаміку навчання та забезпечують реалістичність навчального середовища [2; 3].

У цьому контексті актуальність дослідження підкріплюється як академічним дискурсом, так і реальною військовою практикою. Нещодавні дослідження доводять, що інтелектуальні цифрові технології (далі – ІЦТ) значно підвищують ефективність навчання завдяки адаптивному навчальному середовищу, інтелектуальним системам навчання та симуляційному навчанню [4]. Водночас окремі наукові розвідки підкреслюють, що ШІ вже почав відігравати суттєву роль у військових операціях, зокрема в обробці великих обсягів даних та аналізі розвідувальних даних [5; 6]. Важливо, системи на основі ШІ сприяють покращенню процесів прийняття рішень, дозволяючи військовим лідерам ефективніше використовувати інформацію та швидше реагувати на загрози, що динамічно змінюються [7]. Ці знахідки підтверджують, що ІЦТ більше не є допоміжними інструментами, а поступово перетворюються на центральні елементи сучасного військового потенціалу.

Актуальність цього питання особливо очевидна в контексті російського вторгнення в Україну, яке продемонструвало вирішальну роль як технологічних інновацій, так і професійної військової компетентності. Цей конфлікт ілюструє, як сучасна війна інтегрує звичайний бойовий процес із цифровими інструментами, такими як безпілотники, супутникова розвідка та аналіз даних у режимі реального часу. Водночас він підкреслює, що сама по собі технологічна перевага не гарантує успіху. Натомість, ефективність військових операцій значною мірою залежить від професіоналізму військовослужбовців. Таким чином, професіоналізм,

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

що ґрунтується на дисципліні, навчанні, етичній відповідальності та когнітивній компетентності, залишається критичним фактором у досягненні оперативної ефективності.

Поряд із технологічною трансформацією, інші характеристики війни стають дедалі складнішими. Сучасні конфлікти поєднують повітряно-наземні операції з кібервійною, інформаційними кампаніями та автономними системами, створюючи середовище, що характеризується невизначеністю та високим тиском на процеси прийняття рішень. У таких умовах критичне мислення стає ключовою компетенцією для військових лідерів. Воно дозволяє їм аналізувати інформацію, оцінювати можливі альтернативи та передбачити наслідки рішень. Сучасні дослідження підкреслюють, що хоча ШІ може значно покращити можливості прийняття рішень, він також може послабити когнітивну самостійність та інтуїцію [8]. Це чітко окреслює потребу розвитку навичок критичного мислення офіцерів ЗСУ для ефективного виконання службових обов'язків, зокрема у воєнний час.

У цьому контексті концепція ІЦТ посідає важливе місце в науковому дискурсі. Ці технології можна визначити як передові цифрові системи, здатні обробляти великі набори даних, навчатися на шаблонах та підтримувати прийняття рішень людиною. Вони включають, по-перше, системи ШІ, які дають змогу проводити прогнозовану аналітику, розпізнавати шаблони та забезпечують автономну або напівавтономну підтримку рішень [4]. По-друге, сюди віднесемо технології великих даних, які сприяють аналізу масивних наборів даних [9]. По-третє, технології моделювання, такі як віртуальна та доповнена реальність, створюють продуктивне навчальне середовище, у якому можна відтворити складні оперативні сценарії [10]. Нарешті, системи підтримки рішень інтегрують ШІ та аналітику даних, щоб допомогти командирам оцінювати всі можливі рішення та оптимізувати відповіді [11]. Спільно ці технології створюють інтегровану цифрову екосистему, яка розширює та змінює когнітивний простір, у якому діють військові лідери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі проблема формування критичного мислення військового лідера дедалі частіше розглядається у зв'язку з цифровою трансформацією професійної підготовки офіцерів, розвитком ШІ, автоматизованих систем підтримки рішень і військових симуляторів. Теоретичне підґрунтя дослідження критичного мислення військового лідера значною мірою формують праці, присвячені лідерській компетентності офіцерів та особливостям прийняття управлінських рішень. Так, О. Бойко [1] аналізує лідерську компетентність офіцера як багатовимірне утворення, що поєднує професійні знання, управлінські здібності, комунікативність, моральну відповідальність і готовність до дії в нестандартних умовах. Близькою за змістом є праця В. Стасюка [12], у якій критичне мислення розглядається як необхідний інструмент ухвалення управлінських рішень офіцерами в умовах війни.

Окремий напрям наукової літератури пов'язаний із дослідженням цифровізації військової освіти. Варто згадати дослідження О. Пінчука й А. Прокопенко [13], які демонструють, що використання цифрових інструментів розширює доступ до навчальних ресурсів, підвищує адаптивність освітнього процесу та створює умови для моделювання складних професійних ситуацій. Водночас низка праць зосереджена на потенціалі ШІ у військовій сфері. Так, дослідження О. Трофименко [2; 3] висвітлюють особливості використання ШІ під час військових операцій, а також у системах аналізу даних, засобах підтримки рішень і навчальних симуляторах.

Окремі дослідники (А. Бестюк, С. Похнатюк [7], В. Комбс [8]) підкреслюють, що ШІ відкриває нові можливості для персоналізації навчання, аналітики навчальних досягнень, адаптивного зворотного зв'язку та розширення форм людсько-машинної взаємодії. Особливо релевантними є роботи з проблем взаємодії людина-машина, автоматизації та цифрового пізнання. М. Ендслі [11] доводить, що автоматизовані системи можуть як підсилювати ситуаційну обізнаність оператора, так і знижувати її, якщо людина втрачає когнітивну ініціативу. Схожі ідеї розвивають Дж. Логг, Дж. Мінсок та Д. Мур [14].

Систематичний огляд О. Заваскі-Ріхтера [15] показує, що застосування ШІ у вищій освіті найчастіше зосереджується на підтримці навчання, оцінюванні та адміністративних процесах, але роль викладача при цьому не втрачає значення. Для військової освіти ці розвідки є особливо важливими, адже навіть найсучасніші технології не гарантують розвитку критичного мислення автоматично, якщо вони не інтегровані в цілеспрямовану методику навчання, що стимулює аналіз, аргументацію, рефлексію та обговорення альтернатив. У цьому сенсі доречною є й таксономія Д. Кратвол [16], згідно з якою вищі когнітивні рівні можуть бути використані як орієнтири для проєктування військово-освітніх завдань.

Разом із тим аналіз джерел засвідчує, що наукова література поки що розвивається переважно в кількох відносно автономних напрямах. Окремо досліджуються військове лідерство, цифрова компетентність офіцерів, ШІ у військовій сфері, критичне мислення в професійній військовій освіті та питання співпраці людини й машини. Натомість бракує цілісних праць, у яких ІЦТ розглядалися б саме як фактор формування критичного мислення військового лідера нового покоління. Недостатньо також розкрито механізми цього впливу: через які педагогічні моделі, типи цифрових завдань, форми симуляції, способи зворотного зв'язку та сценарії ухвалення рішень ІЦТ реально сприяють розвитку лідерської компетентності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі ІЦТ у формуванні критичного мислення військового лідера нового покоління, а також розробка концептуальної моделі, що відображає взаємозв'язок між ІЦТ, когнітивними процесами та результатами лідерської діяльності в умовах сучасного військового середовища.

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

Виклад основного матеріалу. На сьогодні критичне мислення перетворилося на фундаментальну компетенцію сучасного військового лідера. Раніше прийняття військових рішень значною мірою спиралося на досвід, інтуїцію та ієрархічні командні структури; однак зростаюча складність сучасної війни вимагає більш аналітичних та рефлексивних підходів. Критичне мислення офіцера можна пояснити як здатність критично оцінювати інформацію, аналізувати альтернативні варіанти дій та приймати обґрунтовані рішення, у тому числі й в умовах невизначеності.

Нещодавні дослідження підкреслюють, що сучасні військові лідери повинні обробляти великі обсяги даних, що вимагає розвиненої когнітивної гнучкості та аналітичного мислення [1]. Більше того, поява когнітивної війни, що використовує дезінформацію, психологічні маніпуляції та інформаційне перевантаження, ще більше обумовлює важливість критичного мислення як засобу підтримки ситуаційної обізнаності та стійкості [12]. Зважаючи на це, можемо стверджувати, що критичне мислення є не лише когнітивною навичкою, але й стратегічною здатністю, яка лежить в основі ефективного командування, адаптивності та етичної відповідальності під час військових операцій.

Перейдемо до аналізу теорій лідерства в цифрову епоху. Так, теорії лідерства значно еволюціонували, зазнаючи впливу цифрових трансформацій. У той час як традиційні моделі наголошували на ієрархічному контролі, сучасні підходи все більше зосереджуються на адаптивності, розширенні можливостей та спільному прийнятті рішень [17]. Окрім того, концепція командування узгоджується з феноменом лідерства цифрової епохи, заохочуючи децентралізоване прийняття рішень. Учені стверджують, що ефективне лідерство в цифровому середовищі вимагає балансу між технологічною компетентністю та людським судженням, а також здатності інтегрувати теоретичні дані з емпіричними знаннями [13; 18].

Окрім того, нові дослідження підкреслюють, що інтеграція ШІ змінює лідерські ролі, впливаючи на повноваження щодо прийняття рішень в офіцерському корпусі [6]. Як наслідок, лідерство в цифрову епоху дедалі більше характеризується здатністю керувати взаємодією людини та машини, інтерпретувати алгоритмічні результати та підтримувати відповідальність у технологічно опосередкованому середовищі. ІЦТ стали невід'ємною частиною сучасних оборонних систем, суттєво трансформуючи військові операції, процеси розвідки та командні структури.

Згідно з дослідженнями В. Стасюка [12], розвиток критичного мислення військового лідера ґрунтується на когнітивних та освітніх моделях, які пояснюють, як люди набувають, обробляють та застосовують знання у складних середовищах. Серед найвпливовіших моделей є таксономія Блума та моделі рефлексивного мислення, які забезпечують теоретичну основу для розуміння того, як можна розвивати критичне мислення, особливо у військовому контексті. Проаналізуємо їх детальніше.

Таксономія Блума класифікує когнітивні процеси за п'ятьма ієрархічними рівнями, а саме: запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, оцінка та створення. Ця модель особливо актуальна для військової освіти, оскільки вона підкреслює перехід від базового набуття знань до навичок мислення вищого порядку [19]. У сучасному військовому середовищі від лідерів очікується не лише запам'ятовування та розуміння інформації, але й аналіз складних даних, оцінка альтернативних стратегій та генерування інноваційних рішень під тиском. Дослідження показують, що рівні вищого порядку таксономії Блума, особливо аналіз, оцінка та створення, безпосередньо пов'язані з ефективним прийняттям рішень [16]. Таксономія Блума набуває додаткового значення під час використання ІЦТ. Навчальні системи та платформи моделювання на основі ШІ все частіше з'являються в освітньому процесі для підтримки розвитку когнітивних навичок вищого порядку шляхом представлення складних сценаріїв, які потребують аналізу та оцінки [15; 20]. Наприклад, симуляційне середовище дає змогу здобувачам освіти брати участь у процесах прийняття рішень, що відображають реальні ситуації. Це сприяє переходу від теоретичних знань до прикладного критичного мислення.

Доповнюючи ієрархічну модель Блума, структури рефлексивного мислення підкреслюють ітеративний та саморегульований характер критичного мислення [21]. Рефлексивне мислення особливо важливе у військовому керівництві, де рішення часто потребують перегляду на основі інформації та результатів, що часто змінюються. Дослідження показують, що рефлексивні практики покращують ситуаційну обізнаність, адаптивність та навчання [22]. У цифрових контекстах рефлексивне мислення все більше підтримується такими технологіями, як системи аналізу після дій, інструменти аналізу даних та механізми зворотного зв'язку за допомогою моделювання, які дають змогу лідерам оцінювати свої рішення та покращувати майбутню діяльність.

Інтеграція ІЦТ у військову освіту створює нові можливості для поєднання ієрархічних та рефлексивних моделей критичного мислення. Так, таксономія Блума забезпечує структурований розвиток когнітивних навичок, рефлексивні моделі наголошують на безперервному навчанні та адаптації. Однак нещодавні дослідження також висвітлюють проблеми, пов'язані з цією інтеграцією. Хоча цифрові інструменти можуть покращити когнітивний розвиток, вони також можуть заохочувати поверхову взаємодію, якщо вона не узгоджена з педагогічними цілями [8]. Саме тому важливо забезпечити, щоб ІЦТ

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

використовувалися не лише для отримання чи обробки інформації, а й для стимулювання процесів мислення вищого порядку та рефлексивного мислення.

У ході дослідження з'ясовано, що швидка інтеграція ІЦТ у військове середовище зумовила появу нових теоретичних концепцій, які пояснюють, як формуються механізми пізнання та як трансформуються через взаємодію з цифровими системами. У цьому контексті концепції цифрового пізнання та взаємодії людини і машини забезпечують основу для розуміння того, як військові лідери обробляють інформацію, приймають рішення та розвивають критичне мислення в середовищі, де активно використовуються інноваційні технології [23]. Спочатку проаналізуємо концепцію цифрового пізнання. На основі аналізу наукової літератури доведено, що цифрове пізнання стосується способів, якими ІЦТ впливають та доповнюють когнітивні процеси [24]. Ця концепція передбачає, що інтелектуальний продукт не створюється індивідуально, а розподіляється між багатьма людьми, інструментами та середовищами. У військовому контексті це означає, що прийняття рішень все частіше здійснюється в межах взаємопов'язаних систем, що включають операторів-людей, алгоритми ШІ, комунікаційні мережі та інфраструктури даних. Унаслідок цього когнітивні завдання розподіляються між людьми та технологічними системами, що фундаментально змінює вимоги до лідерства [25]. Водночас концепція взаємодії людини та машини досліджує динаміку співпраці між людьми та інтелектуальними системами. Ключовим у цій концепції є командна робота людини та ШІ, яка доводить важливість ефективної координації дій між операторами-людьми та автономними або напівавтономними системами. У військових умовах, де кожне рішення надзвичайно важливе, здатність лідерів критично інтерпретувати алгоритмічні результати є визначальним чинником забезпечення точності, адаптивності та ситуаційної обізнаності в процесі прийняття рішень.

Розвиток лідерства в середовищі високого ризику, зокрема під час військових операцій, був предметом багатьох теоретичних та емпіричних досліджень. Таке середовище характеризується невизначеністю, часовими обмеженнями, неповною інформацією та потенційно серйозними наслідками помилок у прийнятті рішень [5; 26]. Як результат, лідерство в таких умовах вимагає не лише технічної компетентності, але й розвинених когнітивних, емоційних та етичних якостей. Також це означає, що сучасні теорії розвитку лідерства наголошують на важливості адаптивності, стійкості, рефлексивного та аналітичного мислення [18].

Окрім того, варто проаналізувати концепцію адаптивного лідерства, яка обґрунтовує здатність лідерів ефективно реагувати на складні ситуації, що швидко змінюється. Спочатку концептуалізоване Рональдом Хейфецем адаптивне лідерство зосереджувалося лиш на здатності діагностувати виклики, мобілізувати ресурси та коригувати стратегії відповідно до зміни умов [27]. У військовому середовищі високого ризику адаптивне лідерство тісно пов'язане з критичним мисленням, оскільки лідери повинні постійно інтерпретувати нову інформацію та приймати рішення в умовах невизначеності. Інтеграція ІЦТ ще більше посилює цю вимогу, оскільки лідери повинні орієнтуватися як у людських, так і в технологічних вимірах складних систем.

Ще одним ключовим теоретичним підходом є теорія експериментального навчання, розроблена Девідом Колбом. Ця концепція наголошує на навчанні через досвід, рефлексію, концептуалізацію та експериментування [28]. У середовищі високого ризику експериментальне навчання є особливо важливим, оскільки воно дає змогу майбутнім військовим лідерам розвивати практичні навички та когнітивну гнучкість через використання реалістичних сценаріїв. Сучасна система підготовки військових фахівців все частіше включає технології моделювання та віртуальні середовища, які узгоджуються з принципами експериментального навчання, створюючи сприятливі умови для практики та зворотного зв'язку без реальних ризиків.

Спираючись на теоретичні основи, представлені вище, це дослідження пропонує концептуальну модель, яка пояснює зв'язок між ІЦТ та розвитком критичного мислення військового лідера. Модель інтегрує знання з когнітивної теорії, досліджень лідерства та досліджень взаємодії людини та машини, щоб продемонструвати, як цифрові середовища формують, підтримують та потенційно обмежують процеси мислення вищого порядку у військовому середовищі.

В основі моделі лежить припущення, що критичне мислення – це не лише когнітивна здатність, а динамічний та контекстно-залежний процес, на який впливають технологічні, організаційні та індивідуальні фактори [29]. У військовому середовищі критичне мислення розвивається через безперервну взаємодію між лідером та інтелектуальними системами, а не через виключно внутрішні когнітивні процеси [12]. Запропонована концептуальна модель складається з трьох основних компонентів: ІЦТ (вхідні дані), когнітивні процеси (медіатори) та результати лідерства (вихідні дані). Концептуальну модель зв'язку між ІЦТ та розвитком критичного мислення військового лідера представлено на рис. 1.

Проаналізуємо детально компоненти моделі. Так, перший компонент включає основні категорії ІЦТ, що впливають на когнітивну діяльність. Сюди віднесемо системи ШІ, які забезпечують прогнозну аналітику, розпізнавання образів та автоматизовані рекомендації; технології великих даних, які дають змогу збирати, інтегрувати та аналізувати великомасштабні та неоднорідні дані; симуляційні технології та віртуальні середовища для впровадження реалістичних сценаріїв в освітній процес; системи підтримки рішень, які допомагають в оцінці можливих альтернатив та оптимізації операційних відповідей. ІЦТ функціонують як когнітивні засоби. Вони розширюють доступ до інформації та прискорюють обробку даних.

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

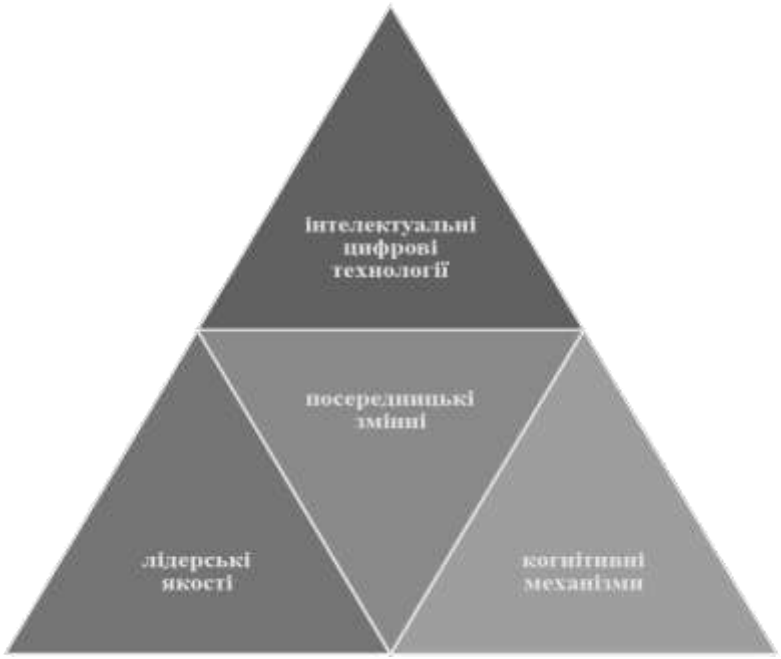

Рис. 1. Концептуальна модель зв'язку між ІЦТ та розвитком критичного мислення військового лідера

Другий компонент моделі зосереджений на когнітивних механізмах, за допомогою яких ІЦТ впливають на критичне мислення. До них належать алгоритми обробки інформації, які стосуються здатності інтерпретувати, визначати пріоритети та перевіряти дані; аналітичне мислення для порівняння, оцінки та синтезу інформації; рефлексивне мислення, яке дає змогу переоцінювати рішення та навчатися на попередньому досвіді; метапізнання, що стосується усвідомлення та регулювання власних процесів мислення.

Ще один компонент моделі представляє результати взаємодії між технологіями та когнітивними процесами. Компонент включає якості, які формують ефективного військового лідера, зокрема навички прийняття рішень; ситуаційна обізнаність; стратегічна гнучкість; знання етичного та відповідального використання систем ШІ та автономних технологій під час прийняття рішень.

Важливо, що модель також включає кілька посередницьких змінних, які впливають на взаємозв'язок між ІЦТ та критичним мисленням. Вони стосуються рівня професійної підготовки та досвіду військового лідера, що впливає на здатність інтерпретувати та критично оцінювати інформацію; цифрова грамотність та компетентність у сфері ШІ; організаційна культура та доктрина лідерства, у тому числі ступінь автономії; оперативний контекст ситуації (наприклад, тиск часу, рівень ризику та складність місії). Уважаємо, що ці посередницькі змінні можуть як посилити, так і послабити позитивний вплив ІЦТ на когнітивний розвиток військового лідера.

Концептуальна модель підкреслює, що ІЦТ варто розглядати не просто як інструменти, а як невід'ємні компоненти когнітивних екосистем, у яких діють військові лідери. Їхній вплив на критичне мислення залежить від балансу між автоматизацією та людським контролем, а також від розробки систем навчання, які сприяють активній участі учасників освітнього процесу. Водночас результати дослідження демонструють, що ІЦТ відіграють трансформаційну роль у формуванні професійних компетенцій військового керівництва, зокрема прийняття рішень, адаптивності та ситуаційної обізнаності [8; 13]. Ці компетенції є центральними для ефективної діяльності в умовах високого ризику та динамічних операційних середовищ, де швидкість, точність та гнучкість реагування визначають успіх завдання.

Окремі дослідження [11] доводять, що ІЦТ значно покращують процеси прийняття рішень, поліпшують як якість, так і швидкість аналізу інформації. Системи на основі ШІ та аналітики великих даних дають змогу військовим лідерам обробляти величезні обсяги різнорідних даних у режимі реального часу, виявляти закономірності та генерувати прогнозні висновки. Це зменшує невизначеність та підтримує прийняття рішень, особливо в ситуаціях, де час дуже важливий [19; 21]. Системи підтримки прийняття рішень, зокрема, відіграють вирішальну роль, структуруючи складну інформацію та представляючи альтернативні варіанти дій. Ці системи допомагають лідерам оцінювати ризики, порівнювати сценарії та оптимізувати стратегічні та тактичні відповіді. Однак результати також вказують на те, що ефективність прийняття рішень за допомогою технологій залежить від здатності лідера критично взаємодіяти із цифровими результатами [30]. Надмірна залежність від автоматизованих рекомендацій може призвести до зниження когнітивних зусиль та зменшення незалежного судження [14]. Тому критичне мислення залишається

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

важливим для інтерпретації результатів та сумнівів у припущеннях.

Аналіз наукової літератури [24; 31] доводить, що ІЦТ також сприяють адаптивності військового лідера. Більше того, системи на основі ШІ можуть передбачати потенційний розвиток подій та пропонувати адаптивні реакції, допомагаючи лідерам проактивно коригувати свої стратегії. Водночас результати дослідження засвідчують те, що адаптивність – це не лише технологічний результат, а й когнітивна та поведінкова здатність, яку необхідно активно розвивати через навчання та рефлексивну практику.

Одним з основних факторів у прийнятті військових рішень є ситуаційна обізнаність, що означає здатність сприймати, розуміти та передбачати елементи в оперативному середовищі. ІЦТ значно покращують ситуаційну обізнаність, інтегруючи дані з різних джерел та представляючи їх у послідовній та доступній формі. Сучасні військові системи включають датчики, технології спостереження та платформи аналізу даних, які надають інформацію про оперативне середовище в режимі реального часу. Ці системи дають змогу військовим лідерам адекватно розуміти поточні події, виявляти нові загрози та передбачати майбутній розвиток подій. Згідно з моделлю ситуаційної обізнаності М. Ендслі [11], такі технології підтримують усі три рівні обізнаності: сприйняття (збір даних), розуміння (інтерпретація даних) та проєкцію (передбачення майбутніх подій).

Загалом, результати дослідження засвідчують, що ІЦТ функціонують як потужні засоби прийняття рішень, адаптивності та ситуаційної обізнаності в процесі формування ефективного військового лідера. Ці технології покращують когнітивні здібності, розширюючи доступ до інформації, прискорюючи аналіз та підтримуючи стратегічне мислення. Водночас їх ефективність залежить від здатності лідерів критично взаємодіяти з технологічними системами, підтримувати когнітивну незалежність та балансувати між автоматизацією та людським судженням. Зважаючи на це, можемо стверджувати, що роль ІЦТ полягає не в заміні людського пізнання, а в його доповненні. За ефективної інтеграції в освітній процес та професійну діяльність ці технології сприяють розвитку більш гнучких та ситуаційно обізнаних військових лідерів, здатних успішно діяти в складних умовах.

Результати дослідження мають важливе значення для трансформації військової освіти та підготовки військових лідерів у цифрову епоху. Оскільки ІЦТ все більше формують оперативне середовище, система професійної підготовки майбутніх військових фахівців повинна розвиватися, щоб забезпечити не лише технологічну компетентність лідерів, але і їхню здатність до критичного, адаптивного та етично обґрунтованого прийняття рішень. У цьому контексті варто наголосити, що інтеграція інструментів ШІ в навчальні програми є як важливою можливістю для підвищення ефективності навчання, розвитку аналітичного мислення та персоналізації освітнього процесу, так і об’єктивною необхідністю, зумовленою стрімкою цифровізацією сучасного суспільства та трансформацією вимог до професійних компетентностей.

На основі аналізу наукової літератури [2; 5–7; 13] було розроблено рекомендації для підвищення ефективності освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах з метою формування критичного мислення військового лідера в умовах використання ІЦТ.

По-перше, рекомендовано використовувати компетентнісний підхід, який визначає критичне мислення, цифрову грамотність та навички прийняття рішень як основні результати навчання. Це вимагає розробки навчальних завдань, що включають вирішення ситуаційних завдань, аналіз сценаріїв та стратегічне планування.

По-друге, програми підготовки повинні бути сфокусовані на використанні сценарного та симуляційного навчання. Реалістичне навчальне середовище, що включає симуляції та військові ігри, дає змогу здобувачам військової освіти взаємодіяти зі складними ситуаціями, що відображають реальні оперативні умови. Такі підходи сприяють розвитку адаптивності та рефлексивного мислення, оскільки майбутні фахівці повинні вміти оцінювати сценарії, приймати рішення та аналізувати результати. Важливо, щоб ці вправи включали елементи невизначеності та неповної інформації, щоб відображати реалії сучасної війни.

По-третє, важливо сприяти розвитку навичок позитивної взаємодії з інноваційними технологіями. Військові лідери повинні бути навчені не лише використовувати цифрові інструменти, але й критично інтерпретувати їх результати. Саме тому програми підготовки повинні включати модулі з алгоритмічної прозорості, етичного прийняття рішень, а також співпраці людини та машини.

По-четверте, безперервний професійний розвиток має бути пріоритетним. Ураховуючи швидкі темпи технологічних змін, військова освіта не може обмежуватися початковими етапами навчання. Натомість, програми підготовки повинні надавати можливості особовому складу оновлювати свої навички, взаємодіяти з новими технологіями та вдосконалювати свої когнітивні компетенції протягом усієї своєї кар’єри.

Таким чином, трансформація військової освіти та підготовки військових лідерів у цифрову епоху вимагає стратегічної та збалансованої інтеграції ІЦТ.

Висновки. У ході дослідження доведено, що критичне мислення – ключова компетенцією сучасного військового лідера, особливо в умовах цифровізації та зростання ролі ІЦТ під час військових операцій. Інтеграція систем ШІ, великих даних та симуляційного середовища суттєво трансформує процеси прийняття рішень, підвищуючи їх швидкість, точність і обґрунтованість, водночас висуваючи нові вимоги до когнітивних і лідерських якостей. Запропонована концептуальна модель підтверджує, що розвиток критичного мислення відбувається через взаємодію між ІЦТ та когнітивними процесами, опосередковану

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

рівнем підготовки, цифровою грамотністю та контекстом діяльності.

Водночас результати дослідження підкреслюють необхідність цілеспрямованої трансформації системи військової освіти з урахуванням нових технологічних викликів. Ефективна підготовка військових лідерів повинна поєднувати розвиток критичного, адаптивного та рефлексивного мислення з формуванням навичок позитивної взаємодії з інтелектуальними цифровими системами. Особливого значення набуває впровадження компетентнісного підходу, сценарного та симуляційного навчання, а також імплементація парадигми безперервного професійного розвитку. Отже, інтеграція інструментів ШІ в програми підготовки є необхідною умовою формування ефективних та технологічно компетентних військових лідерів, здатних діяти в умовах невизначеності та високого ризику.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим аналізом впливу ІЦТ на розвиток критичного мислення військових лідерів у реальних та змодельованих умовах. Доцільним є проведення експериментальних досліджень ефективності різних освітніх підходів, зокрема використання ШІ-орієнтованих симуляцій, адаптивних навчальних платформ і систем підтримки прийняття рішень. Окрім того, перспективним напрямом є розробка критеріїв оцінювання рівня критичного мислення в цифровому середовищі та моделей підготовки, які враховують індивідуальні, організаційні та операційні чинники формування лідерських компетентностей майбутнього офіцера.

Список використаної літератури

1. Бойко О. В. Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних сил України: монографія. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2020. 667 с.

2. Трофименко О., Логінова Н., Соколов А., Чикунов П., Ахмаметьєва Г. Штучний інтелект у військовій сфері. *Кібербезпека: освіта, наука, техніка.* 2024. № 1(25). С. 161–176. DOI: https://doi.org/10.28925/2663-4023.2024.25.161176.

3. Трофименко О., Дика А., Логінова Н., Задерейко О., Струк Н. Штучний інтелект у військових навчальних симуляторах. *Інформаційні технології та суспільство.* 2024. № 2(13). С. 89–95. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.it.2024.2.13.

4. Шевченко І. А., Скидан Р. О., Шакун Н. А. Інноваційні, інформаційні й цифрові технології в освітньому процесі в реаліях масштабної військової агресії. *Академічні візії.* 2023. № 18. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/284.

5. Shehata M. A. Z. D. The Impact of the Use of Artificial Intelligence in Military Operations in Light of the Rules of International Humanitarian Law. *Journal of Law and Emerging Technologies.* 2025. № 4(1). P. 11–58. DOI: https://doi.org/10.54873/jolets.v4i1.196.

6. Chmyr V., Bhinder N. AI in the Higher Military Institutions: Challenges and Perspectives for Military Engineering Training. *Rupkatha Journal.* 2023. № 15(4). DOI: https://doi.org/10.21659/rupkatha.v15n4.11.

7. Bestyuk A., Pokhnatiuk S. Integration of artificial intelligence into higher military education as a factor in increasing the efficiency of professional training. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія.* 2025. № 11(2). P. 60–71. DOI: https://doi.org/10.52534/msupp2.2025.60.

8. Combes W. Editorial Introduction: Artificial Intelligence in Professional Military Education: Patterns for Human-AI Collaboration. *Journal on Baltic Security.* 2025. № 11(2). P. 1–11. DOI: https://doi.org/10.57767/jobs_2025_008.

9. Mayer-Schönberger V., Cukier K. Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think. Houghton Mifflin Harcourt, 2013.

10. Бхіндер Н. Інноваційні технології у процесі професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2018. № 2. С. 132–139. URL: https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.2.18.

11. Endsley M. R. From here to autonomy: Lessons learned from human-automation research. *Human Factors.* 2017. № 59(1). P. 5–27. DOI: https://doi.org/10.1177/0018720816681350.

12. Стасюк В. В. Критичне мислення як інструмент ухвалення управлінських рішень офіцерами в умовах воєнних конфліктів. *Гуманітарний форум.* 2025. № 3(2). С. 77–85. DOI: https://doi.org/10.60022/3(2)-10-GF.

13. Пінчук О., Прокопенко А. Розвиток цифрової компетентності – професійно значущого складника підготовки офіцерів Збройних Сил України. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems.* 2021. № 62. С. 54–69. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-54-69.

14. Logg J. M., Minson J. A., Moore D. A. Algorithm appreciation: People prefer algorithmic to human judgment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes.* 2019. № 151. P. 90–103. DOI: https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.12.005.

15. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where Are the Educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2019. № 16. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0.

16. Krathwohl D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice.* 2002. № 41(4). P. 212–218. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2.

17. Smoliarov V. Enhancing the efficiency of management of transport enterprises: modern trends and challenges. *Journal of Economics, Innovative Management and Entrepreneurship.* 2024. № 2(3). DOI: https://doi.org/10.59652/jeime.v2i3.305.

18. Chmyr V. Towards a New Paradigm of Engineering Ethics in Artificial Intelligence. *Journal of Contemporary Philosophical and Anthropological Studies.* 2025. № 3(3). DOI: https://doi.org/10.59652/jcpas.v3i3.688.

19. Mammadzada M. Management of Military Pedagogical Personnel: Theoretical and Methodological Foundations and Contemporary Approaches. *Social Development and Security.* 2026. № 16(1). P. 334–343. DOI: https://doi.org/10.33445/sds.2026.16.1.25.

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

20. Ghorbandordinejad F., Kenshinbay T. Exploring AI-Driven Adaptive Feedback in the Second Language Writing Skills Prompt: AI Technology in Language Teaching. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods.* 2024. № 2(3). DOI: https://doi.org/10.59652/jetm.v2i3.264.

21. Друбецький С. Сучасні підходи до управління командами в організаціях: міждисциплінарний огляд. *Економіка та суспільство.* 2025. № 77. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-77-41.

22. Ніконенко А. М. Педагогічні умови формування здатності майбутніх офіцерів до застосування штатного озброєння підрозділу в освітньому процесі у вищих військових навчальних закладах. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 20. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16506245.

23. León Gómez A., Jiménez López S. Innovation and Transformation: Keys to the Success of SMEs in the Digital Age. *Journal of Economics, Innovative Management and Entrepreneurship.* 2024. № 2(3). DOI: https://doi.org/10.59652/jeime.v2i3.253.

24. Kirjakovski A. Rethinking perception and cognition in the digital environment. *Frontiers in Cognition.* 2023. № 2. DOI: https://doi.org/10.3389/fcogn.2023.1266404.

25. Hutchins E. Cognition in the wild. The MIT Press, 2025.

26. Yatsyshyna V. Lifelong Learning in an Age of Uncertainty. *Journal of Contemporary Philosophical and Anthropological Studies*. 2025. № 3(4). DOI: https://doi.org/10.59652/xsrsc281.

27. Heifetz R., Grashow A., Linsky M. The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World. Boston: Harvard Business Press, 2009.

28. Cornwell J. M., Manfredo P. A. Kolb's learning style theory revisited. *Educational and Psychological Measurement.* 1994. № 54(2). P. 317–327. DOI: https://doi.org/10.1177/0013164494054002006.

29. Antrobus S., West H. 'This Is All Very Academic': Critical Thinking in Professional Military Education. *The RUSI Journal.* 2022. № 167(3). P. 78–86. DOI: https://doi.org/10.1080/03071847.2022.2112521.

30. Putayeva E. Critical reading as an essential aspect of language acquisition. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods.* 2025. № 3(2). DOI: https://doi.org/10.59652/jetm.v3i2.520.

31. Ronzhes O. The role of digital technologies in the adaptation of citizens of Ukraine to military aggression by the Russian Federation. *Scientific Studios on Social and Political Psychology.* 2022. № 28(2). DOI: https://doi.org/10.33120/sssppj.vi50(53).598.

THE ROLE OF INTELLIGENT DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF A NEW-GENERATION MILITARY LEADER

Protsenko Pavlo
senior lecturer at the Department of Everyday Unit Management
Military Academy (Odesa)

Introduction. *The rapid advancement of intelligent digital technologies has fundamentally transformed the nature of modern military operations. Contemporary military environments are increasingly characterized by data-driven decision-making, high levels of uncertainty, and dynamic operational conditions. In this context, the role of military leaders is evolving, requiring not only technical proficiency but also advanced cognitive abilities, particularly critical thinking.*

The aim *of this article is to theoretically substantiate the role of intelligent digital technologies in the development of critical thinking in a new-generation military leader and to propose a conceptual model that explains the relationship between digital technologies, cognitive processes, and leadership outcomes.*

Methods. *The study is based on a comprehensive analysis of contemporary scientific literature in the fields of military education, leadership theory, artificial intelligence, and cognitive science. The research employs theoretical methods, including comparative analysis, synthesis, generalization, and conceptual modeling.*

Results. *The findings demonstrate that intelligent digital technologies significantly influence the development of critical thinking by enhancing access to information, supporting analytical processing, and enabling immersive learning through simulation. It is established that critical thinking functions as a core professional competence that allows military leaders to interpret complex data, evaluate alternatives, and make informed decisions under conditions of uncertainty and risk. The study proposes a conceptual model consisting of three interconnected components: intelligent digital technologies, cognitive processes, and leadership outcomes.*

Originality. *The originality of the study lies in the integration of interdisciplinary perspectives from military pedagogy, cognitive science, and digital technologies to conceptualize the formation of critical thinking in military leaders. Unlike previous studies, this research presents a comprehensive model that explicitly links intelligent digital technologies with cognitive and leadership development.*

Conclusion. *The study concludes that intelligent digital technologies play a transformative role in shaping the critical thinking of military leaders, provided that their use is pedagogically guided and balanced with the development of independent judgment. The effectiveness of these technologies depends on the leader's ability to critically interpret algorithmic outputs and maintain cognitive autonomy. The proposed conceptual model can serve as a theoretical foundation for the design of modern military education programs aimed at developing adaptive, reflective, and analytically competent leaders who are capable of operating effectively in complex digital environments.*

Keywords: *critical thinking; intelligent digital technologies; leadership competence; artificial intelligence; military education; digital competence.*

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

References

1. Boiko O. V. (2020). *Teoriia i metodyka formuvannia liderskoi kompetentnosti ofitseriv Zbroinykh syl Ukrainy* [Theory and methodology of forming leadership competence of officers of the Armed Forces of Ukraine]: monograph Zhytomyr: O. O. Yevenok Publishers, 667 p. [in Ukrainian].

2. Trofymenko O., Lohinova N., Sokolov A., Chykunov P., Akhmametieva H. (2024). Shtuchnyi intelekt u viiskovii sferi [Artificial intelligence in the military sphere]. *Kiberbezpeka: osvita, nauka, tekhnika*, 1(25), 161-176. https://doi.org/10.28925/2663-4023.2024.25.161176 [in Ukrainian].

3. Trofymenko O., Dyka A., Lohinova N., Zadereiko O., Struk N. (2024). Shtuchnyi intelekt u viiskovykh navchalnykh symuliatorakh [Artificial intelligence in military training simulators]. *Informatsiini tekhnolohii ta suspilstvo*, 2(13), 89-95. https://doi.org/10.32689/maup.it.2024.2.13 [in Ukrainian].

4. Shevchenko I. A., Skydan R. O., Shakun N. A. (2023). Innovatsiini, informatsiini y tsyfrovi tekhnolohii v osvitnomu protsesi v realiiakh masshtabnoi viiskovoi ahresii [Innovative, information and digital technologies in the educational process in the context of large-scale military aggression]. *Akademichni vizii*, 18. https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/284 [in Ukrainian].

5. Shehata, M. A. Z. D. (2025). The Impact of the Use of Artificial Intelligence in Military Operations in Light of the Rules of International Humanitarian Law. *Journal of Law and Emerging Technologies*, 4(1), 11-58. URL: https://doi.org/10.54873/jolets.v4i1.196

6. Chmyr, V., & Bhinder, N. (2023). AI in the Higher Military Institutions: Challenges and Perspectives for Military Engineering Training. *Rupkatha Journal*, 15(4). URL: https://doi.org/10.21659/rupkatha.v15n4.11

7. Bestyuk, A., & Pokhnatiuk, S. (2025). Integration of artificial intelligence into higher military education as a factor in increasing the efficiency of professional training. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Pedahohika ta psykholohiia»*, 11(2), 60-71. DOI: 10.52534/msupp2.2025.60

8. Combes, W. (2025). Editorial Introduction: Artificial Intelligence in Professional Military Education: Patterns for Human-AI Collaboration. *Journal on Baltic Security*, 11(2), 1-11. DOI: 10.57767/jobs_2025_008

9. Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think.* Houghton Mifflin Harcourt.

10. Bhinder, N. (2018). Innovatsiini tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky prykordonnykiv v Respublitsi Indii [Innovative technologies in the process of professional training of border guards in the Republic of India]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: pedahohika*, 2, 132-139. URL: https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.2.18 [in Ukrainian].

11. Endsley, M. R. (2017). From here to autonomy: Lessons learned from human-automation research. *Human Factors*, 59(1), 5-27. URL: https://doi.org/10.1177/0018720816681350

12. Stasiuk, V. V. (2025). Krytychne myslennia yak instrument ukhvalennia upravlinskykh rishen ofitseramy v umovakh voiennykh konfliktiv [Critical thinking as a tool for managerial decision-making by officers in conditions of military conflicts]. *Humanitarnyi forum*, 3(2), 77-85. URL: https://doi.org/10.60022/3(2)-10-GF [in Ukrainian].

13. Pinchuk, O., & Prokopenko, A. (2021). Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti – profesiino znachushchoho skladnyka pidhotovky ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy [Development of digital competence as a professionally significant component of training officers of the Armed Forces of Ukraine]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 62, 54-69. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-54-69 [in Ukrainian].

14. Logg, J. M., Minson, J. A., & Moore, D. A. (2019). Algorithm appreciation: People prefer algorithmic to human judgment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 151, 90-103. URL: https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.12.005

15. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where Are the Educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, Article 39. URL: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

16. Krathwohl, D. R. A (2002). Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. URL: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

17. Smoliarov, V. (2024). Enhancing the efficiency of management of transport enterprises: modern trends and challenges. *Journal of Economics, Innovative Management and Entrepreneurship*, 2(3). URL: https://doi.org/10.59652/jeime.v2i3.305

18. Chmyr, V. (2025). Towards a New Paradigm of Engineering Ethics in Artificial Intelligence. *Journal of Contemporary Philosophical and Anthropological Studies*, 3(3). URL: https://doi.org/10.59652/jcpas.v3i3.688

19. Mammadzada, M. (2026). Management of Military Pedagogical Personnel: Theoretical and Methodological Foundations and Contemporary Approaches. *Social Development and Security*, 16(1), 334-343. URL: https://doi.org/10.33445/sds.2026.16.1.25

20. Ghorbandordinejad, F., & Kenshinbay, T. (2024). Exploring AI-Driven Adaptive Feedback in the Second Language Writing Skills Prompt: AI Technology in Language Teaching. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(3). URL: https://doi.org/10.59652/jetm.v2i3.264

21. Drubetskyi, S. (2025). Suchasni pidkhody do upravlinnia komandamy v orhanizatsiiakh: mizhdystsyplinarnyi ohliad [Modern approaches to team management in organizations: an interdisciplinary review]. *Ekonomika ta suspilstvo*, 77. URL: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-77-41 [in Ukrainian].

22. Nikonenko, A. M. (2025). Pedahohichni umovy formuvannia zdatnosti maibutnikh ofitseriv do zastosuvannia shtatnoho ozbroiennia pidrozdilu v osvitnomu protsesi u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical conditions for developing the ability of future officers to use standard unit weapons in the educational process in higher military educational institutions]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, 20. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.16506245 [in Ukrainian].

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

23. León Gómez, A., & Jiménez López, S. (2024). Innovation and Transformation: Keys to the Success of SMEs in the Digital Age. *Journal of Economics, Innovative Management and Entrepreneurship*, 2(3). URL: https://doi.org/10.59652/jeime.v2i3.253

24. Kirjakovski, A. (2023). Rethinking perception and cognition in the digital environment. *Frontiers in Cognition*, 2, Article 1266404. URL: https://doi.org/10.3389/fcogn.2023.1266404

25. Hutchins, E. (2025). *Cognition in the wild.* The MIT Press.

26. Yatsyshyna, V. (2025). Lifelong Learning in an Age of Uncertainty. *Journal of Contemporary Philosophical and Anthropological Studies*, 3(4). URL: https://doi.org/10.59652/xsrsc281

27. Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World.* Boston: Harvard Business Press.

28. Cornwell, J. M., & Manfredo, P. A. (1994). Kolb's learning style theory revisited. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 317-327. URL: https://doi.org/10.1177/0013164494054002006

29. Antrobus, S., & West, H. (2022). 'This Is All Very Academic': Critical Thinking in Professional Military Education. *The RUSI Journal*, 167(3), 78-86. URL: https://doi.org/10.1080/03071847.2022.2112521hhhhhhh

30. Putayeva, E. (2025). Critical reading as an essential aspect of language acquisition. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 3(2). URL: https://doi.org/10.59652/jetm.v3i2.520

31. Ronzhes, O. (2022). The role of digital technologies in the adaptation of citizens of Ukraine to military aggression by the Russian Federation. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 28(2). URL: https://doi.org/10.33120/sssppj.vi50(53).598.

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 29.05.2026 р.

УДК 378.011.3-051:004]:005.336.2
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-139-147

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАГОМИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Журенко Микита Анатолійович
здобувач освіти третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, директор бібліотеки
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: zhurenkomykyta@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-2126-6775

У статті здійснено теоретичне обґрунтування цифрової компетентності як системоутворювального складника професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. Актуальність дослідження зумовлена цифровою трансформацією освіти, зростанням ролі даних, поширенням цифрових платформ і хмарних сервісів, а також інтеграцією інструментів штучного інтелекту в освітню практику, що підвищує вимоги до професійної підготовки педагога. Метою статті є обґрунтування сутності цифрової компетентності майбутнього вчителя інформатики та визначення педагогічних орієнтирів її цілеспрямованого формування в процесі фахової підготовки. У дослідженні використано теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел і нормативних документів. У результаті дослідження встановлено, що цифрова компетентність майбутнього вчителя інформатики має розглядатися як інтегрована професійна здатність, що забезпечує цілісність педагогічної діяльності в цифровому освітньому середовищі – від проєктування навчання до оцінювання результатів і організації безпечної та етичної взаємодії. Обґрунтовано доцільність використання рамкових підходів DigComp і DigCompEdu для операціоналізації змісту цифрової компетентності та визначення критеріїв її сформованості в системі педагогічної освіти. Наукова новизна полягає в уточненні змісту цифрової компетентності саме майбутнього вчителя інформатики через її функціональну інтерпретацію як системоутворювального компонента професійної компетентності, що визначає якість педагогічної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти. Практичне значення результатів полягає в можливості їх використання для вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, зокрема під час проєктування освітніх програм і розроблення критеріїв оцінювання рівня сформованості цифрової компетентності.

Ключові слова: *компетентність, цифрова компетентність, учителі інформатики, заклад вищої освіти, професійна підготовка, професійна компетентність, педагогічна діяльність, цифрові технології.*

Постановка проблеми. Цифрова трансформація суспільства й освіти, зростання ролі даних, поширення хмарних сервісів, платформ дистанційного та змішаного навчання, а також активне входження інструментів штучного інтелекту в освітні практики істотно змінюють зміст професійної діяльності педагога. У цих умовах учитель інформатики виконує не лише предметно-методичні функції, а й роль драйвера цифрових змін у закладі освіти: він бере участь у проєктуванні цифрового освітнього середовища, доборі та педагогічно доцільній інтеграції цифрових ресурсів, організації взаємодії учасників освітнього процесу в онлайнових і змішаних форматах, формуванні культури роботи з інформацією та даними, забезпеченні

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

кібербезпеки та дотриманні етичних норм у цифровому просторі. З позицій сучасних європейських рамок цифрової компетентності педагогів, зокрема DigCompEdu, цифрова компетентність трактується як комплексна професійна здатність, що поєднує технологічний, дидактичний, комунікативний, оцінювальний і рефлексивний виміри, а отже, не зводиться до «володіння інструментами» як суто технічної навички [17]. Водночас у контексті цифрової грамотності громадян рамка DigComp 2.1 задає структуроване бачення компетентностей і рівнів їх опанування, що є значущим для узгодження освітніх результатів [13]. Поширення генеративних моделей штучного інтелекту актуалізує етико-правові та безпекові аспекти використання цифрових технологій в освіті, зокрема питання академічної доброчесності, захисту даних і прозорості освітніх рішень. Це підвищує вимоги до професійної готовності педагога до відповідального й педагогічно доцільного використання таких технологій у цифровому освітньому середовищі [16].

Водночас практика підготовки майбутніх учителів інформатики в закладах вищої освіти виявляє суперечності, що підсилюють актуальність проблеми:

1) суспільний запит на високий рівень цифрової компетентності випускника не завжди узгоджується з можливостями освітніх програм забезпечити цілісне, системне та вимірюване формування цієї компетентності;

2) цифрові інструменти нерідко інтегруються фрагментарно, ситуативно й без чіткої прив’язки до професійних результатів навчання, що ускладнює накопичення стійких практик та перенесення сформованих умінь у реальну педагогічну діяльність;

3) домінує орієнтація на техніко-операційний аспект, тоді як професійно критичними для вчителя інформатики є дидактико-проєктувальний, оцінювально-аналітичний, безпековий та етичний компоненти;

4) недостатня операціоналізація моделі цифрової компетентності саме майбутнього вчителя інформатики ускладнює розроблення критеріїв, показників та валідного діагностичного інструментарію.

Отже, проблема полягає в необхідності теоретично й методично обґрунтувати цифрову компетентність як системоутворювальний складник професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, визначити функції в професійній діяльності, а також окреслити орієнтири для цілеспрямованого формування та оцінювання в процесі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняному науковому дискурсі цифрова компетентність педагога розглядається як ключова умова ефективної професійної діяльності в цифрово насиченому освітньому середовищі та як результат, що має бути цілеспрямовано сформований у системі педагогічної освіти. Важливо, що в межах українських досліджень цифрова компетентність дедалі частіше інтерпретується як не лише технологічна, а й дидактична та ціннісно-етична характеристика професійної готовності педагога. Зокрема, Н. Морзе, О. Базелюк, І. Воротникова, Н. Дементієвська, О. Захар, Т. Нанаєва, О. Пасічник, Л. Чернікова запропонували узагальнений опис цифрової компетентності педагогічного працівника, що є методологічно значущим для структурування її змісту та визначення підходів до оцінювання в педагогічній освіті [6]. Водночас у наукових працях, присвячених підготовці майбутніх учителів інформатики, акцентується специфіка цифрової компетентності як інтегративної професійної якості, безпосередньо пов’язаної з їхньою предметною та дидактичною діяльністю. Зокрема, М. Журенко та В. Толмачов обґрунтовують концептуальну модель формування цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики [4], а також визначають педагогічні умови її розвитку в контексті підготовки до інноваційної професійної діяльності [3].

На рівні теоретичного осмислення та структурного моделювання у вітчизняних публікаціях простежується прагнення уточнювати компоненти цифрової компетентності в професійній підготовці педагога. Наприклад, Д. Вербівський, С. Карплюк, О. Фонарюк, аналізуючи цифрову компетентність у контексті професійної підготовки педагогів, підкреслюють її багатовимірність та зв’язок із готовністю до використання цифрових технологій як ресурсу професійної діяльності й розвитку [1]. У площині методичного забезпечення й діагностики показовою є робота О. Овчарук, у якій представлено результати застосування інструменту самооцінювання цифрової компетентності в освітньому середовищі. Отримані результати підтверджують доцільність використання рамкових моделей для оцінювання цифрової компетентності та підкреслюють значення інструментів самооцінювання як складника діагностичного забезпечення педагогічної практики [9]. Емпіричний вимір проблеми представлено в дослідженні О. Кузьмінської, М. Мазорчук, Н. Морзе, В. Павленко, А. Прохорова, у якому здійснено вимірювання та аналіз цифрової компетентності студентів і викладачів в Україні. Автори не лише фіксують актуальний стан сформованості цифрової компетентності, а й окреслюють перспективи її розвитку, що підсилює значущість діагностичного й моніторингового складників у дослідженнях цифрової компетентності в системі вищої освіти [15]. Окрім того, у контексті підготовки майбутніх учителів розглядаються організаційно-дидактичні механізми розвитку інформаційно-цифрової компетентності, зокрема в публікації Т. Собченко, С. Ткачова, Н. Ткачової, де увага зосереджена на умовах формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів у середовищі педагогічного університету [12]. Водночас у більшості вітчизняних робіт переважає узагальнений рівень аналізу цифрової компетентності педагога, що актуалізує потребу в чіткішому теоретико-методичному фокусуванні саме на цифровій компетентності майбутнього вчителя інформатики як на поєднанні предметної,

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

дидактичної, проєктувальної та безпеково-етичної складових.

У зарубіжній науковій літературі цифрова компетентність педагогів обґрунтовується як частина професійного профілю вчителя. Концептуальною основою для такого підходу є європейська рамка DigCompEdu, яка визначає сфери цифрової компетентності педагога та орієнтири її розвитку [17], а також похідні інструменти самооцінювання та професійного зростання, зокрема SELFIEforTEACHERS [14]. З позиції узагальнення дослідницьких трендів показовими є систематичні огляди, що фіксують зміщення акцентів від «технічного» трактування до комплексного розуміння цифрової компетентності як здатності проєктувати й оцінювати навчання з технологіями; зокрема, систематичний огляд F.-I. Revuelta-Domínguez та співавторів синтезує дослідження цифрової викладацької компетентності та підкреслює її багатовимірність [18]. У площині порівняльних і глобальних досліджень актуальною є робота Ł. Tomczyk, яка на матеріалі експертного опитування в 33 країнах демонструє, що цифрова компетентність майбутніх учителів дедалі більше пов'язується з потребою оновлення змісту підготовки (робота з цифровим контентом і даними, інтеграція ІКТ у предметний зміст, е-ризики, захист даних тощо) [19]. Отже, зарубіжні праці забезпечують рамкові та доказові підстави для уточнення структури цифрової компетентності педагога й підходів до її оцінювання, що є методологічно важливим для подальшого осмислення цифрової компетентності саме майбутніх учителів інформатики в українському контексті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування цифрової компетентності як вагомого складника професійної компетентності майбутніх учителів інформатики та визначення педагогічних орієнтирів її цілеспрямованого формування в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивною цифровою трансформацією, що відбувається паралельно з упровадженням компетентнісної парадигми та інтеграцією у європейський освітній простір. У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні наголошується на визначальній ролі вищої освіти як чинника конкурентоспроможності держави, що актуалізує вимоги до якості підготовки педагогічних кадрів [8].

Компетентнісний підхід, закріплений у національному освітньому полі, задає логіку проєктування освітніх програм як системи результатів навчання, що мають забезпечити готовність випускника до професійної діяльності в реальних умовах функціонування закладу освіти. Нормативні орієнтири розвитку освіти та модернізації шкільної практики відображено, зокрема, у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [11], а також у Законі України «Про освіту» [5] і Державному стандарті базової середньої освіти [10], які послідовно підкреслюють необхідність формування в здобувачів освіти компетентностей, релевантних викликам цифрового суспільства.

У цьому контексті професійну компетентність майбутнього вчителя доцільно розуміти як інтегративний результат фахової підготовки, що відображає готовність і здатність ефективно виконувати професійні функції на основі сформованих знань, умінь і навичок, набутого практичного досвіду та усталених ціннісних орієнтирів. Така компетентність не є механічною сумою окремих компонентів підготовки, а постає як цілісне професійне утворення, у якому поєднуються предметно-методична підготовленість, педагогічне мислення, здатність приймати обґрунтовані рішення в типових і нестандартних навчальних ситуаціях, відповідальність за результати навчання та готовність до професійного саморозвитку. Вона передбачає не лише володіння теоретичними знаннями, а й уміння застосовувати їх у реальній освітній практиці: проєктувати та організовувати освітній процес, обирати адекватні методи й засоби навчання, здійснювати оцінювання навчальних досягнень, вибудовувати педагогічну взаємодію та забезпечувати виховний потенціал освітнього середовища. Важливою ознакою професійної компетентності є її діяльнісно орієнтований характер, що реалізується через здатність педагога результативно діяти, забезпечуючи якість освітнього процесу та досягнення запланованих результатів навчання, а також через готовність адаптуватися до змін і запитів сучасної школи. Інтегративність професійної компетентності узгоджується з традицією її тлумачення у вітчизняній педагогічній думці та довідково-енциклопедичних виданнях, де вона пов'язується з готовністю фахівця забезпечувати результативність діяльності й відповідати суспільним запитам до професії [2].

Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів інформатики полягає в тому, що цифровий вимір не є для них зовнішнім «супроводом» педагогічної діяльності, а становить її функціональне ядро та професійно-ідентифікаційну ознаку. На відміну від більшості предметних спеціальностей, де цифрові технології переважно виконують роль засобу підтримки навчання (візуалізація, комунікація, організація завдань), у підготовці вчителя інформатики цифрові інструменти та цифрове середовище виступають одночасно і предметом навчання, і методом, і контекстом педагогічної взаємодії. Саме вчитель інформатики забезпечує методично коректне впровадження цифрових технологій в освітній процес, поєднуючи предметно-методичну логіку інформатики з вимогами до цифрової культури школи: формує в учнів засади інформаційної культури, алгоритмічного та обчислювального мислення, розуміння даних і принципів їх використання, уміння працювати з цифровими ресурсами, а також здатність до безпечної та етичної поведінки в цифровому середовищі. Важливо, що ці завдання мають не лише інструментальний, а й

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

світоглядний характер: учитель інформатики фактично задає для учнів норми відповідальної взаємодії з цифровими технологіями, допомагає усвідомити наслідки цифрових дій, забезпечує дотримання принципів академічної доброчесності в роботі з інформацією, даними та цифровими продуктами. Нормативно така роль підкріплюється професійними вимогами до діяльності вчителя: у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [7] серед професійних компетентностей визначено компетентності, безпосередньо пов'язані з інформаційно-цифровою сферою, що відображено в структурі трудових функцій, необхідних знань та вмінь і компетентнісних вимог до педагогічного працівника.

Отже, цифрова компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики набуває статусу системоутворювального компонента, який визначає не окремі «технічні дії», а якість цілісного педагогічного циклу: від постановки цілей і проєктування навчання до організації взаємодії, добору дидактично доцільних цифрових інструментів, управління освітніми даними та здійснення оцінювання. У практичному вимірі це означає здатність учителя інформатики обґрунтовувати використання конкретних технологій через педагогічні результати, організовувати навчальне середовище з урахуванням доступності й безпеки, інтегрувати цифрові ресурси в логіку навчальної діяльності, а також забезпечувати етичні й правові межі використання цифрового контенту та даних. Таким чином, цифрова компетентність є інтегративною рамкою професійної діяльності вчителя інформатики: вона об'єднує предметно-методичний зміст, організаційно-комунікативні механізми, оцінювально-аналітичні процедури та нормативно-етичні засади роботи в цифровому середовищі. Концептуально продуктивним для такого розуміння є європейський рамковий підхід DigComp 2.1 [13], у якому цифрову компетентність описано як структурований конструкт із рівнями опанування та прикладами застосування в освіті й професійній діяльності, що дає змогу інтерпретувати її як цілісну здатність діяти ефективно, критично та відповідально в цифровому суспільстві.

Водночас для педагогічної сфери принципово важливо акцентувати не лише загальноцифрові уміння, а саме професійно-дидактичний зміст цифрової компетентності, тобто її спрямованість на забезпечення якості навчання, досягнення програмних результатів і розвиток здобувачів освіти. У цьому сенсі опорним є підхід DigCompEdu, який визначає цифрову компетентність педагога як комплекс професійних здатностей, пов'язаних із добором і створенням цифрових ресурсів, організацією та фасилітацією навчання, оцінюванням, інклюзивністю і підтримкою розвитку цифрових компетентностей учнів [17]. Важливо, що рамка DigCompEdu задає логіку розуміння цифрової компетентності як педагогічно обґрунтованої діяльності, де технологія не є самоціллю, а виступає засобом проєктування навчальних сценаріїв, підтримки мотивації і залучення учнів, організації зворотного зв'язку та формувального оцінювання. Відповідно, цифрова компетентність учителя інформатики має включати здатність критично добирати цифрові інструменти, узгоджуючи їх із дидактичними цілями, віковими та індивідуальними особливостями учнів, а також із вимогами безпеки, етики й доступності. У практичному вимірі це означає здатність конструювати цифрово насичені навчальні ситуації (урок, модуль, проєкт), у яких цифрові ресурси забезпечують розвиток мислення, співпраці та самостійності, а не лише передачу навчальної інформації.

Застосування DigCompEdu як методологічної рамки дає змогу перейти від фрагментарного опанування окремих цифрових сервісів до цілісного проєктування результатів навчання в освітній програмі підготовки вчителя інформатики. У такій логіці цифрова компетентність постає не набором інструментальних умінь, а інтегрованою професійною здатністю педагогічно доцільно діяти в цифровому освітньому середовищі, узгоджуючи технологічні рішення з дидактичною метою, змістом навчання та очікуваними результатами. Рамка DigCompEdu фокусує увагу на професійних функціях педагога, тому цифрова компетентність інтерпретується через здатність учителя:

1) добирати, створювати й адаптувати цифрові ресурси відповідно до навчальних завдань;

2) проєктувати та організовувати навчання, використовуючи цифрові інструменти для активізації діяльності учнів і підтримки їхньої навчальної автономії;

3) забезпечувати інклюзивність і адресну підтримку здобувачів освіти через диференціацію цифрових завдань і доступність ресурсів;

4) здійснювати оцінювання, зворотний зв'язок та інтерпретацію навчальних даних з метою корекції навчання;

5) формувати цифрову культуру учнів, відповідальну та доброчесну поведінку в цифровому просторі.

Отож DigCompEdu є продуктивною основою для операціоналізації цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики в термінах конкретних компетентностей і дескрипторів, які можна безпосередньо інтегрувати в освітню програму як вимірювані результати навчання та використати для побудови прозорої системи моніторингу їх сформованості.

З урахуванням узагальнення положень рамок DigComp та DigCompEdu, а також специфіки професійної діяльності вчителя інформатики, доцільно представити цифрову компетентність як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, функціонально інтегрованих у педагогічну діяльність.

У структурному вимірі цифрова компетентність майбутнього вчителя інформатики може бути

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

інтерпретована як єдність таких компонентів:

1) предметно-цифровий, що відображає володіння змістом навчання інформатики та цифровими технологіями як об'єктом і засобом навчання;

2) дидактико-проєктувальний, пов'язаний із здатністю інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес на основі педагогічної доцільності;

3) організаційно-комунікативний, що забезпечує взаємодію учасників освітнього процесу в цифровому середовищі;

4) оцінювально-аналітичний, який передбачає використання цифрових засобів для моніторингу, оцінювання та інтерпретації освітніх результатів;

5) етико-безпековий, що охоплює питання кібербезпеки, академічної доброчесності та відповідальної поведінки в цифровому середовищі.

Взаємозв'язок зазначених компонентів має не ієрархічний, а функціонально-інтегративний характер: їх реалізація відбувається в межах єдиного педагогічного циклу, де цифрові рішення підпорядковуються дидактичним цілям і очікуваним результатам навчання.

У функціональному вимірі цифрова компетентність трансформує професійну діяльність учителя інформатики, забезпечуючи: *перехід від використання технологій як допоміжного засобу до їх інтеграції як середовища навчання; зміну логіки проєктування навчання – від передачі знань до організації діяльності учнів у цифровому середовищі; розширення можливостей оцінювання через використання освітньої аналітики та цифрових даних; посилення індивідуалізації та диференціації навчання; забезпечення безпечної та доброчесної поведінки учасників освітнього процесу.*

Критеріальний вимір цифрової компетентності передбачає її операціоналізацію через систему показників і рівнів сформованості. З огляду на рамковий підхід доцільно виокремити такі узагальнені критерії: *мотиваційно-ціннісний* (готовність до використання цифрових технологій у професійній діяльності); *когнітивний* (знання цифрових технологій і методики їх застосування); *операційно-діяльнісний* (здатність педагогічно доцільно використовувати цифрові інструменти); *рефлексивно-аналітичний* (здатність оцінювати ефективність власної діяльності та коригувати її).

Рівні сформованості цифрової компетентності можуть бути співвіднесені з логікою DigCompEdu (базовий, середній, просунутий), що забезпечує можливість їх вимірювання та порівнюваності результатів у системі професійної підготовки.

Національно орієнтоване уточнення змісту цифрової компетентності педагога посилюється напрацюваннями українських науковців щодо опису її складників і рівнів. Зокрема, в «Описі цифрової компетентності педагогічного працівника» [6] цифрову компетентність представлено як вимогу до результативної професійної діяльності педагога в умовах цифрового суспільства з акцентом на критичному використанні технологій, безпеці, роботі з цифровими ресурсами та даними. На відміну від універсальних моделей цифрової грамотності цей підхід інтегрує цифрову компетентність до професійних функцій педагога й підкреслює необхідність її розвитку як складника педагогічної майстерності та якості освітнього процесу. У площині підготовки майбутніх учителів інформатики така позиція є методологічно значущою з двох причин. По-перше, вона дає змогу узгоджувати результати навчання освітньої програми з вимогами професійного стандарту та очікуваннями школи щодо інформаційно-цифрової компетентності педагога. По-друге, вона підсилює можливість діагностики й моніторингу сформованості цифрової компетентності через чіткі дескриптори, що забезпечує не декларативний, а вимірюваний характер підготовки, дає підстави для порівнюваності освітніх результатів та для коригування змісту і методики фахової підготовки відповідно до актуальних викликів цифрової трансформації освіти.

У прикладному вимірі цифрова компетентність майбутнього вчителя інформатики має інтерпретуватися як інтегративна здатність, що об'єднує технологічну обізнаність, дидактичне проєктування та професійну відповідальність у цифровому середовищі. По-перше, це *здатність добирати й методично обґрунтовувати цифрові інструменти відповідно до цілей навчання інформатики*, вікових особливостей учнів і очікуваних результатів, тобто не «використовувати те, що доступне», а забезпечувати педагогічну доцільність і ефективність застосування технологій. По-друге, цифрова компетентність охоплює *проєктування цифрово насичених освітніх сценаріїв*, у яких цифрові ресурси є не додатком до пояснення, а засобом розвитку алгоритмічного й критичного мислення, навчальної самостійності, здатності до аналізу та розв'язання задач, що відповідає предметній логіці інформатики. По-третє, вона передбачає *створення та адаптацію цифрових навчальних матеріалів* (включно з інтерактивними ресурсами, тренажерами, цифровими проєктами, елементами програмування) з урахуванням принципів доступності, інклюзивності та індивідуалізації навчання, що дає змогу забезпечити різні освітні траєкторії учнів і диференціацію завдань. По-четверте, суттєвим компонентом є *здатність організовувати безпечну, етичну та академічно доброчесну діяльність учнів у цифровому середовищі*, зокрема в частині роботи з даними, цифровими слідами, авторським правом, відповідальним використанням цифрового контенту та інструментів, включно з

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

інтелектуальними технологіями. По-п'яте, цифрова компетентність включає *застосування цифрових інструментів оцінювання і аналітики для моніторингу прогресу, формувального оцінювання, інтерпретації освітніх даних і своєчасної корекції навчання*, що підвищує керованість освітнього процесу та його результативність.

Саме така інтерпретація забезпечує смисловий зв'язок між цифровою компетентністю і професійною компетентністю вчителя інформатики: цифрові вміння та знання набувають педагогічної якості лише тоді, коли вони включені в логіку дидактичного проєктування, організації взаємодії та оцінювання навчальних результатів, визначених освітньою програмою й нормативними документами.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що цифрова компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики має розглядатися як інтегративна здатність, що забезпечує результативність педагогічної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти. Її зміст не зводиться до володіння окремими сервісами чи технічними навичками, а визначається педагогічною доцільністю використання технологій у проєктуванні, організації та оцінюванні освітнього процесу. Важливою передумовою є орієнтація на чітко визначені результати навчання та вимірювані критерії сформованості, які уможливлюють системність і керованість підготовки. Отже, акцент зміщується із ситуативного застосування цифрових інструментів на цілеспрямоване формування здатності професійно діяти в цифровому освітньому середовищі.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що в умовах цифрової трансформації освіти цифрова компетентність набуває статусу системоутворювального компонента професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, оскільки цифрові технології в цій сфері є водночас предметом вивчення, інструментом організації освітньої взаємодії та контекстом професійної діяльності. Відповідно, вона визначає якість реалізації ключових педагогічних функцій: проєктування навчальних сценаріїв, добору й методичного обґрунтування цифрових інструментів, організації взаємодії в різних форматах, управління освітніми даними, оцінювання результатів, а також забезпечення безпечної та етичної поведінки учнів у цифровому середовищі.

Обґрунтовано, що редукція цифрової компетентності до техніко-операційних умінь або «володіння сервісами» спричиняє фрагментарність підготовки, ситуативність застосування ресурсів і низьку спрямованість умінь на реальну педагогічну практику. Продуктивнішою є інтерпретація цифрової компетентності як інтегрованої здатності педагогічно доцільно діяти в цифровому освітньому середовищі, поєднуючи технологічну обізнаність із дидактичним проєктуванням, організаційно-комунікативними механізмами навчання, оцінювально-аналітичними процедурами та нормативно-етичними вимогами. Професійної якості цифрові дії набувають тоді, коли вони спрямовані на досягнення визначених результатів навчання і підтримують розвиток здобувачів освіти.

Доведено необхідність операціоналізації цифрової компетентності через результати навчання, дескриптори сформованості та критерії оцінювання, що актуалізує рамковий підхід із рівнями опанування та прикладами професійного застосування і забезпечує узгодження змісту підготовки з нормативними вимогами та порівнюваність результатів у межах різних освітніх траєкторій. Уточнено прикладний зміст цифрової компетентності як інтегративного каркаса діяльності вчителя інформатики, що поєднує предметно-методичну, організаційно-комунікативну, оцінювально-аналітичну та етико-безпекову складові.

Загалом зроблено висновок, що цифрова компетентність є важливою передумовою професійної ефективності та конкурентоспроможності майбутнього вчителя інформатики, забезпечуючи його готовність до швидких технологічних змін і нових форматів навчання. Водночас її формування потребує теоретично й методично виваженого підходу, що поєднує рамкове визначення змісту, інтеграцію в освітні результати, критерії оцінювання та інструменти моніторингу, створюючи підґрунтя для вдосконалення освітніх програм відповідно до викликів цифрового суспільства й потреб сучасної школи.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з розробленням і апробацією операціоналізованої моделі цифрової компетентності майбутнього вчителя інформатики, узгодженої з результатами навчання освітніх програм і професійним стандартом. Пріоритетами є створення валідного діагностичного інструментарію (критерії, показники, дескриптори, рівні) та визначення процедур моніторингу динаміки сформованості компетентності впродовж підготовки в закладі вищої освіти. Перспективним є експериментальне оцінювання ефективності проєктно-орієнтованого, змішаного навчання і цифрових сценаріїв щодо розвитку професійно-дидактичного змісту компетентності та спрямування вмінь на педагогічну практику. Окремої уваги потребують інтеграція освітньої аналітики й роботи з даними для формувального оцінювання та персоналізації навчання, а також уточнення етико-правових і безпекових аспектів.

Список використаної літератури

1. Вербівський Д. С., Карплюк С. О., Фонарюк О. В. Цифрова компетентність майбутніх педагогів професійного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 198. С. 78–82. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-198-78-82.

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

2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Журенко М. А. Педагогічні умови формування цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики в контексті підготовки до інноваційної професійної діяльності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. №2 (58). С. 147–155. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-147-155.
4. Журенко М. А., Толмачов В. С. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя інформатики: концептуальна модель. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2025. №6 (52). С. 423–442. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-423-442.
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII.
6. Морзе Н. В., Базелюк О. В., Воротникова І. П., Дементієвська Н. П., Захар О. Г., Нанаєва Т. В., Пасічник О. Г., Чернікова Л. А. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Вип. спец. С. 1–53. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39.
7. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225.
8. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя; НАПН України. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2021. DOI: https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua.
9. Овчарук О. В. Роль інструментів моніторингу самооцінювання цифрової компетентності вчителів у подоланні викликів в Україні та зарубіжжі. *Загальна середня освіта*. 2025. №1. DOI: https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-1-17-27.
10. Державний стандарт базової середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 №898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти».
11. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р.
12. Собченко Т. М., Ткачов С. І., Ткачова Н. О. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів у освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 2(51). С. 145–148. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.145-148.
13. Carretero Gomez S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. *Publications Office of the European Union*. Luxembourg, 2017. DOI: https://doi.org/10.2760/38842.
14. Economou A. SELFIEforTEACHERS. Designing and developing a self-reflection tool for teachers' digital competence. *Publications Office of the European Union.* Luxembourg, 2023. DOI: https://doi.org/10.2760/561258.
15. Kuzminska O., Mazorchuk M., Morze N., Pavlenko V., Prokhorov A. Digital Competency of the Students and Teachers in Ukraine: Measurement, Analysis, Development Prospects. *CEUR Workshop Proceedings*. 2018. Vol. 2104 (169). 14 p.
16. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. 48 p.
17. Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *Publications Office of the European Union*. Luxembourg, 2017. 95 p. DOI: https://doi.org/10.2760/159770.
18. Revuelta-Domínguez F.-I., Guerra-Antequera J., González-Pérez A., Pedrera-Rodríguez M.-I., González-Fernández A. Digital Teaching Competence: A Systematic Review. *Sustainability*. 2022. Vol. 14 (11). 6428. DOI: https://doi.org/10.3390/su14116428.
19. Tomczyk Ł. Digital competence among pre-service teachers: A global perspective on curriculum change as viewed by experts from 33 countries. *Evaluation and Program Planning*. 2024. Vol. 105. 102449. DOI: https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2024.102449.

DIGITAL COMPETENCE AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRE-SERVICE COMPUTER SCIENCE TEACHERS

Zhurenko Mykyta
PhD Student, Department of Technological and Vocational Education, Library Director
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article substantiates the relevance of targeted development of digital competence as a significant component of the professional competence of pre-service computer science teachers. The urgency of the problem is determined by the digital transformation of education, the growing role of data, the spread of cloud services and online platforms, and the active integration of artificial intelligence tools into educational practice. Under these conditions, a computer science teacher performs not only subject-specific and methodological functions but also participates in designing the digital educational environment, selecting pedagogically appropriate tools, ensuring information and data culture, cybersecurity, and ethical behavior in the digital space. At the same time, teacher training practice reveals contradictions between the social demand for a high level of digital competence and the actual capacity of educational programmes to ensure its systematic and measurable formation.*

Purpose. *The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation of digital competence as a significant component of the professional competence of pre-service computer science teachers and to determine pedagogical guidelines for its purposeful formation in the process of professional training.*

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

Methods. *The study uses a set of theoretical research methods, including analysis, comparison, synthesis, systematization, and generalization of scientific sources, regulatory documents, and conceptual frameworks on digital competence and teacher professional training. These methods made it possible to clarify the essence, structure, and role of digital competence in the professional activity of future computer science teachers and to identify the main guidelines for its formation and assessment.*

Results. *It has been established that digital competence of pre-service computer science teachers should be understood as an integrated professional ability that ensures the coherence of pedagogical activity in a digital educational environment — from instructional design to assessment and the organization of safe and ethical interaction. It is argued that effective professional training should be oriented toward clearly defined learning outcomes, measurable indicators, and criteria of competence formation, with DigCompEdu serving as a productive basis for operationalizing this competence in teacher education programmes.*

Originality. *The scientific originality of the article lies in clarifying the content of digital competence specifically for pre-service computer science teachers through its functional interpretation as a system-forming component of professional competence that determines the quality of pedagogical activity in the context of digital transformation of education.*

Conclusion. *The study confirms that in the context of digital transformation of education, digital competence acquires a defining role in the structure of professional competence of pre-service computer science teachers. Its formation should be viewed not as fragmentary use of digital tools, but as a purposeful, systematic, and measurable process integrated into professional training. The practical significance of this approach lies in improving the quality of teacher education through clearer learning outcomes, better alignment with professional requirements, and more valid assessment of competence formation.*

Keywords: *competence, digital competence, computer science teachers, higher education institution, professional training, professional competence, pedagogical activity, digital technologies.*

References

1. Verbivskyi, D. S., Karpliuk, S. O., & Fonariuk, O. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia [Digital Competence of Pre-Service Vocational Education Teachers]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, 198, 78–82. DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-198-78-82 (in Ukrainian).
2. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter (in Ukrainian).
3. Zhurenko, M. A. (2025). Pedahohichni umovy formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky v konteksti pidhotovky do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Pedagogical conditions for the formation of digital competence of future computer science teachers in the context of preparation for innovative professional activity]. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka, 2(58), 147–155. DOI: 10.31376/2410-0897-2025-2-58-147-155 (in Ukrainian).
4. Zhurenko, M. A., & Tolmachov, V. S. (2025). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia informatyky: kontseptualna model [Formation of digital competence of the future computer science teacher: conceptual model]. Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna», 6(52), 423–442. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-6(52)-423-442 (in Ukrainian).
5. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»] (in Ukrainian).
6. Morze, N. V., Bazeliuk, O. V., Vorotnykova, I. P., Dementiievska, N. P., Zakhar, O. H., Nanaieva, T. V., Pasichnyk, O. H., & Chernikova, L. A. (2019). Opys tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka [Description of the digital competence of a pedagogical worker]. Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu, spetsvyp., 1–53. DOI: 10.28925/2414-0325.2019s39 (in Ukrainian).
7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [On approval of the professional standard «Teacher of a general secondary education institution»] (in Ukrainian).
8. Kremen, V. H. (Ed.). (2021). Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]. Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. DOI: 10.37472/NAES-2021-ua (in Ukrainian).
9. Ovcharuk, O. V. (2025). Rol instrumentiv monitorynhu samootsiniuvannia tsyfrovoi kompetentnosti vchyteliv u podolanni vyklykiv v Ukraini ta zarubizhzhi [The role of self-assessment monitoring tools for teachers' digital competence in addressing challenges in Ukraine and abroad]. Zahalna serednia osvita, 1. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-1-17-27 (in Ukrainian).
10. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020). Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity (Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity) [On certain issues of state standards of complete general secondary education (State Standard of Basic Secondary Education)] (in Ukrainian).
11. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016). Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On approval of the Concept for implementing state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period until 2029] (in Ukrainian).
12. Sobchenko, T. M., Tkachov, S. I., & Tkachova, N. O. (2022). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv u osvitnomu seredovyshchi pedahohichnoho universytetu [Formation of information and digital competence of future teachers in the educational environment of a pedagogical university]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota», 2(51), 145–148. DOI: 10.24144/2524-0609.2022.51.145-148 (in Ukrainian).

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

13. Carretero Gomez S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. *Publications Office of the European Union*, 2017. (EUR 28558 EN). Luxembourg. DOI: https://doi.org/10.2760/38842

14. Economou A. SELFIEforTEACHERS. Designing and developing a self-reflection tool for teachers' digital competence. *Publications Office of the European Union*, 2023. Luxembourg. DOI: https://doi.org/10.2760/561258

15. Kuzminska O., Mazorchuk M., Morze N., Pavlenko V., Prokhorov A. Digital Competency of the Students and Teachers in Ukraine: Measurement, Analysis, Development Prospects. *CEUR Workshop Proceedings*. 2018. Vol. 2104. Paper 169. 14 p.

16. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. 48 p.

17. Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *Publications Office of the European Union*, 2017. 95 p. Luxembourg. DOI: https://doi.org/10.2760/159770

18. Revuelta-Domínguez F.-I., Guerra-Antequera J., González-Pérez A., Pedrera-Rodríguez M.-I., González-Fernández A. Digital Teaching Competence: A Systematic Review. *Sustainability*. 2022. Vol. 14, Issue 11. 6428. DOI: https://doi.org/10.3390/su14116428

19. Tomczyk Ł. Digital competence among pre-service teachers: A global perspective on curriculum change as viewed by experts from 33 countries. *Evaluation and Program Planning*. 2024. Vol. 105. 102449. DOI: https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2024.102449

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 27.03.2026 р.
Прийнято редакцією 27.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 371.3
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-147-154

ЗАСОБИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДЕКЛАРАТИВНИХ І ПРОЦЕДУРНИХ ЗНАНЬ У КОНСТРУЮВАННІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Кравченко Максим Андрійович
здобувач третього (освітньої-наукового) рівня вищої освіти
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
e-mail: maksym.kravchenko2@student.karazin.ua
ORCID ID: 0009-0000-9805-5592

У статті розглянуто сучасні засоби візуалізації декларативних і процедурних знань у професійному навчанні в умовах цифрової трансформації освіти. Обґрунтовано доцільність структуризації змісту навчання через взаємозв'язок декларативних і процедурних знань, показано можливості їх представлення на основі структурно-функціонального підходу. Проаналізовано роль візуалізації як способу репрезентації змісту професійного навчання та уточнено дидактичні можливості використання сучасних візуальних ресурсів для подання різних типів знань у цифровому освітньому середовищі. Зроблено висновок, що сучасні засоби візуалізації є ефективним дидактичним інструментом конструювання змісту професійного навчання.

Ключові слова: *засоби візуалізації, декларативні знання, процедурні знання, конструювання змісту навчання.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровою трансформацією освітнього середовища, зумовленою стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, поширенням дистанційного та змішаного навчання, а також зростанням ролі електронних освітніх ресурсів у професійній підготовці здобувачів освіти. Освітній процес дедалі більше переміщується в цифровий простір, де значна частина навчальної взаємодії здійснюється опосередковано – через електронні курси, презентації, мультимедійні матеріали та онлайн-платформи. За таких умов змінюється не лише форма організації навчання, а й вимоги до конструювання змісту освіти та способів подання навчальної інформації.

Особливої актуальності ця проблема набуває в професійному навчанні, оскільки засвоєння змісту підготовки передбачає не лише отримання теоретичних відомостей, а й формування здатності діяти відповідно до технологічної логіки професійної діяльності. Навчальний матеріал має відображати як декларативні знання (поняття, властивості, правила, характеристики об'єктів діяльності), так і процедурні знання (послідовність операцій, алгоритми дій, технологічні процеси, способи прийняття рішень). У традиційному очному навчанні значна частина цих зв'язків пояснюється педагогом усно або демонструється практично, однак у дистанційному форматі така підтримка суттєво обмежується.

Додатковим чинником трансформації освітньої практики стало активне впровадження систем штучного інтелекту, які дають змогу оперативно створювати візуальні навчальні матеріали. Водночас доступність таких інструментів не гарантує їх дидактичної ефективності, оскільки якість отриманих ресурсів безпосередньо залежить від здатності педагога коректно сформулювати запит (prompt), визначити структуру знань та логіку представлення навчального змісту. Це актуалізує потребу в педагогічному осмисленні

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

принципів створення та використання візуальних ресурсів, а не лише їх технічного генерування.

У цьому контексті зростає значення сучасних засобів візуалізації навчальної інформації – інфографіки, схем, ментальних карт, процесних діаграм, алгоритмічних моделей і презентаційних візуальних структур тощо, які дозволяють подати зміст навчання у структурованій наочно-логічній формі та відобразити взаємозв'язки між елементами професійної діяльності.

Отже, виникає суперечність між зростаючою потребою в ефективних способах представлення змісту професійного навчання в умовах цифровізації та використання штучного інтелекту і недостатнім дидактичним обґрунтуванням застосування сучасних засобів візуалізації для подання декларативних і процедурних знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження у сфері педагогіки та освітніх технологій засвідчують суттєві зміни в способах представлення навчальної інформації, зумовлені цифровою трансформацією освіти та активним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій [7]. Поширення дистанційного та змішаного навчання спричинило перенесення значної частини освітньої взаємодії в цифрове середовище, де навчальний зміст подається переважно через електронні курси, мультимедійні матеріали та презентаційні ресурси. У зв'язку з цим науковці звертають увагу на необхідність пошуку ефективних способів структурування та візуального подання навчальної інформації, здатних забезпечити її зрозумілість і доступність за умов опосередкованої комунікації між педагогом і здобувачами освіти.

Теоретичним підґрунтям сучасних підходів до використання візуальних засобів є розвиток дидактичного принципу наочності, який у сучасних дослідженнях розглядається не лише як ілюстративна підтримка навчання, а як інструмент організації мислення. У науковій літературі простежується перехід від традиційної наочності до когнітивної візуалізації [8], що передбачає подання навчального матеріалу у вигляді структур, схем і моделей, які відображають внутрішні зв'язки між елементами знань і логіку діяльності. Такий підхід дає змогу не лише демонструвати об'єкти чи явища, а й формувати цілісне розуміння процесів і взаємозалежностей.

Вагоме значення для обґрунтування ефективності візуалізації мають дослідження когнітивних механізмів навчання. У працях, присвячених аналізу когнітивного навантаження під час використання електронних освітніх ресурсів, Т. Деркач [1, с. 4], спираючись на дослідження Р. Морено [10], характеризує прийоми, що сприяють його зниженню. До них належать: активна взаємодія здобувачів освіти з навчальним матеріалом; добір релевантної вербальної та візуальної інформації; організація даних у цілісні ментальні моделі; інтеграція нових уявлень із наявними знаннями.

Особливої актуальності проблема візуалізації набуває в професійному навчанні, де зміст підготовки охоплює різні типи знань. Науковці розмежовують декларативні знання, що відображають поняття, властивості та характеристики об'єктів діяльності, і процедурні знання, які визначають алгоритми дій, технологічні процеси та способи прийняття рішень. Передача процедурних знань традиційно здійснюється через демонстрацію та практичну діяльність, однак у цифровому середовищі така можливість суттєво обмежується. Це зумовлює необхідність пошуку засобів, здатних візуально відтворювати логіку професійних дій і забезпечувати розуміння процесуальної складової діяльності.

У сучасних дослідженнях розглядається широкий спектр засобів візуалізації навчальної інформації, зокрема інфографіка, ментальні карти, структурні схеми, процесні діаграми, алгоритмічні моделі та презентаційні візуальні структури [4]. Їх використання дозволяє подати навчальний матеріал у впорядкованій формі, відобразити взаємозв'язки між елементами змісту та підтримати формування системного бачення професійної діяльності. Окрему увагу дослідники приділяють розвитку тривимірної (3D) візуалізації та доповненої реальності [3], які забезпечують можливість представлення об'єктів і технологічних процесів у динамічному середовищі та сприяють глибшому розумінню процедурних аспектів діяльності.

Новим етапом розвитку візуальних освітніх ресурсів стало впровадження систем штучного інтелекту, що дають змогу швидко створювати презентації, схеми, інфографіку та інші візуальні матеріали [2; 5]. Водночас дослідники наголошують, що технічна доступність таких інструментів не гарантує їх дидактичної ефективності. Якість створених матеріалів значною мірою залежить від здатності педагога визначати структуру знань, логіку їх представлення та коректно формулювати запити до цифрових систем. Це актуалізує потребу в педагогічному осмисленні принципів використання сучасних засобів візуалізації як інструменту конструювання змісту навчання.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну кількість досліджень, присвячених цифровим освітнім ресурсам і візуалізації навчальної інформації, недостатньо розкритими залишаються питання дидактичного обґрунтування використання сучасних засобів візуалізації саме для представлення декларативних і процедурних знань у процесі конструювання змісту професійного навчання. Це визначає актуальність подальших досліджень у зазначеному напрямі.

Формулювання мети статті. Метою статті є визначення способів представлення декларативних і процедурних знань у процесі конструювання змісту професійного навчання та обґрунтування дидактичних

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

можливостей сучасних засобів їх візуалізації.

Виклад основного матеріалу. Зміст професійного навчання варто розглядати не лише як систему навчальних тем і відомостей, а як цілісну основу формування здатності здобувача освіти діяти відповідно до логіки професійної діяльності. Такий підхід зумовлює необхідність структуризації навчального матеріалу відповідно до типів знань, які забезпечують як розуміння об'єктів діяльності, так і виконання професійних дій. У цьому контексті доцільним є розмежування способів представлення декларативних і процедурних знань як взаємопов'язаних складових змісту професійної підготовки.

Декларативні знання відображають систему уявлень про об'єкти діяльності та відповідають на запитання «що це?» і «якими властивостями воно характеризується?». До них належать поняття, класифікації, характеристики матеріалів, правила, умови виконання робіт, вимоги безпеки та інші відомості, що формують теоретичну основу професійної діяльності. Їх функція полягає у створенні когнітивної бази, необхідної для усвідомлення змісту дій і прийняття обґрунтованих рішень.

Процедурні знання визначають способи здійснення діяльності та відповідають на запитання «як діяти?». Вони охоплюють алгоритми, послідовності операцій, технологічні процеси, способи організації роботи та прийняття рішень у конкретних умовах. Саме процедурні знання забезпечують перехід від розуміння до практичного виконання професійних завдань.

На відміну від традиційного подання навчального матеріалу, де декларативні та процедурні компоненти часто розглядаються послідовно (спочатку теорія, потім практика), у професійному навчанні вони утворюють єдину систему. Декларативні знання визначають зміст і межі діяльності, тоді як процедурні – спосіб її реалізації. Відсутність зв'язку між цими складовими призводить або до формального засвоєння інформації, або до механічного виконання дій без розуміння їх логіки.

Отже, розроблення засобів візуалізації змісту професійного навчання потребує моделей представлення як декларативних, так і процедурних знань, а також відображення функціональних зв'язків між ними, що забезпечують перехід від розуміння об'єкта діяльності до усвідомленого виконання професійних дій.

Аналіз наукових джерел, присвячених структуризації знань і моделюванню складних систем, привів до ідеї використання структурно-функціонального підходу як основи для конструювання змісту професійного навчання. Його сутність полягає в поданні будь-якого об'єкта або явища через систему взаємопов'язаних характеристик, що описують його призначення, будову, функціонування та результат.

У дослідженнях М. Лазарєва [6, с. 90] технічна система розглядається як така, що може бути описана за допомогою чотирьох взаємопов'язаних складових: R (resource / призначення) – для чого існує об'єкт або система; S (structure / структура) – з чого вона складається та як організована; D (decision / функціонування) – як вона діє або використовується; H (highlights / характеристики результату) – які властивості має результат її функціонування. Зазначена модель є універсальною, оскільки дає змогу описувати будь-який предмет або об'єкт дійсності. У дидактичному контексті вона може використовуватися як засіб представлення декларативних знань – знань про об'єкти, їх властивості, призначення та умови використання.

Таким чином, декларативні знання в змісті професійного навчання можуть бути структуровані через: визначення призначення об'єкта (R); опис його структури та складових (S); пояснення принципів функціонування або використання (D); визначення властивостей і характеристик результату (H). Подання інформації в такій структурованій формі дає змогу представити навчальний матеріал як цілісну систему взаємопов'язаних характеристик об'єкта, що полегшує його когнітивне опрацювання та створює основу для візуалізації змісту навчання.

Якщо декларативні знання описують об'єкти професійної діяльності, то процедурні знання відображають способи дії та логіку досягнення результату. З огляду на це виникає потреба в моделі візуалізації, яка дає змогу представити діяльність як цілісну систему.

Аналіз наукових підходів до опису складних систем дозволяє застосувати структурно-функціональну модель, розроблену М. Лазарєвим та адаптовану Л. Бачієвою [9, с. 110], для представлення діяльності. У цьому випадку модель опису діяльності містить такі складові: R (resource / призначення) – мета діяльності, тобто потреба або завдання, яке має бути задоволене; S (structure / структура) – структура діяльності, що включає мету, суб'єкта, предмет діяльності, засоби, умови виконання, способи (технологію), продукт і результат; D (decision / діяльність) – процес здійснення діяльності: логіку дій, етапність виконання, алгоритм прийняття рішень і технологію реалізації; H (highlights / характеристики результату) – якісні характеристики результату, що дають змогу оцінити правильність та ефективність діяльності.

Подання процедурних знань у такій структурі дозволяє візуалізувати діяльність не як набір окремих операцій, а як керовану систему, у якій взаємопов'язані мета, умови, дії та результат. У дидактичному контексті це забезпечує перехід від демонстрації окремих прийомів роботи до формування в здобувачів освіти цілісного уявлення про логіку професійної діяльності.

Використання сучасних засобів візуалізації дає змогу відобразити різні типи знань відповідно до їх

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

функціонального призначення. Декларативні знання, спрямовані на формування уявлень про об'єкти діяльності, доцільно представляти через візуальні структури, що демонструють їх призначення, будову, властивості та умови використання. Інфографіка, концептуальні схеми, ментальні карти та структурні діаграми дозволяють відобразити взаємозв'язки між елементами об'єкта, зменшують когнітивне навантаження та сприяють формуванню цілісного образу професійної реальності. У такому поданні навчальна інформація сприймається не як перелік характеристик, а як система логічно організованих знань.

Різні види візуальних ресурсів виконують відмінні дидактичні функції, оскільки відображають різні способи організації знань. Одним із найбільш поширених засобів є інфографіка, яка передбачає поєднання текстової та графічної інформації з метою компактного представлення складного змісту. У дидактичному контексті інфографіка дозволяє узагальнити характеристики об'єкта діяльності, показати співвідношення його властивостей, умов використання та функціональних особливостей. Завдяки поєднанню візуальних символів, піктограм і структурованих інформаційних блоків вона сприяє швидкому формуванню цілісного уявлення про навчальний об'єкт і зменшує перевантаження робочої пам'яті здобувачів освіти. У сучасній освітній практиці інфографічні матеріали часто створюються за допомогою цифрових сервісів Canva, Piktochart або Visme, які дають змогу педагогові структурувати навчальний матеріал відповідно до дидактичної мети (табл.1).

Таблиця 1

Цифрові сервіси створення інфографіки

Цифровий сервіс	Вид візуалізації	Дидактичне призначення	Дидактичні можливості
Canva Piktochart Visme тощо	інфографіка	– узагальнення характеристик об'єктів професійної діяльності; – компактне подання великого обсягу інформації; – представлення взаємозв'язків між властивостями, умовами та функціями об'єкта; – введення або систематизація теоретичного матеріалу.	– зниження когнітивного навантаження завдяки поєднанню тексту і графіки; – формування цілісного образу навчального об'єкта; – підвищення швидкості сприйняття інформації; – підтримка змістовного узагальнення навчального матеріалу; – активізація візуального мислення здобувачів освіти

Іншим важливим засобом є концептуальні схеми, що відображають логічні зв'язки між поняттями та дають змогу структурувати знання на основі відношень «частина – ціле», «причина – наслідок», «умова – результат». На відміну від інфографіки, яка переважно узагальнює інформацію, концептуальні схеми спрямовані на розкриття внутрішньої логіки навчального матеріалу. Їх використання сприяє формуванню системного бачення об'єкта діяльності та усвідомленню взаємозалежності його складових. Для побудови таких схем у цифровому середовищі застосовуються інструменти візуального моделювання, зокрема Lucidchart, Miro або diagrams.net, що дозволяють відображати складні смислові зв'язки в наочно-структурованій формі (табл. 2).

Таблиця 2

Цифрові сервіси створення концептуальних схем

Цифровий сервіс	Вид візуалізації	Дидактичне призначення	Дидактичні можливості
Lucidchart Miro diagrams.net тощо	концептуальні схеми	– відображення логічних зв'язків між поняттями; – структурування навчального матеріалу; – пояснення причинно-наслідкових залежностей; – формування системного розуміння змісту	– розвиток аналітичного мислення; – усвідомлення внутрішньої логіки навчального матеріалу; – формування структурованих ментальних моделей; – підтримка глибокого розуміння понять, а не їх механічного запам'ятовування

Ефективним засобом представлення декларативних знань є також ментальні карти, які дають змогу організувати інформацію навколо ключового поняття шляхом ієрархічного розгалуження змісту. Така форма подання відповідає асоціативному характеру мислення та полегшує встановлення зв'язків між новими й уже засвоєними знаннями. Ментальні карти особливо доцільні під час узагальнення навчального матеріалу, систематизації понять і відображення структури професійної сфери. У практиці професійного навчання для цього використовуються сервіси MindMeister, Coggle, XMind, які забезпечують швидке створення ієрархічних моделей знань та їх подальше редагування в процесі навчання (табл. 3).

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

Таблиця 3

Цифрові сервіси створення ментальних карт

Цифровий сервіс	Вид візуалізації	Дидактичне призначення	Дидактичні можливості
MindMeister, Coggle, XMind тощо	ментальні карти	– організація знань навколо ключового поняття; – систематизація навчального матеріалу; – узагальнення теми або розділу; – відображення структури професійної сфери	– підтримка асоціативного мислення; – встановлення зв'язків між новими і попередніми знаннями; – підвищення запам'ятовування через ієрархічну організацію інформації; – стимулювання активної пізнавальної діяльності

Окрему групу становлять структурні діаграми, що використовуються для відображення будови об'єктів, взаємодії їх елементів і функціональних залежностей між компонентами системи. Вони дозволяють представити об'єкт діяльності як організовану систему, у якій кожен елемент виконує визначену функцію. Таке подання забезпечує перехід від описового засвоєння характеристик до розуміння принципів організації об'єкта. Структурні діаграми створюються за допомогою універсальних інструментів візуального проєктування, зокрема Microsoft Visio, Draw.io або інтерактивних дошок типу FigJam, що підтримують спільну роботу учасників освітнього процесу (табл. 4).

Таблиця 4

Цифрові сервіси створення структурних діаграм

Цифровий сервіс	Вид візуалізації	Дидактичне призначення	Дидактичні можливості
Microsoft Visio, diagrams.net, FigJam тощо	структурні діаграми	– демонстрація будови об'єктів і систем; – пояснення функціональних зв'язків між компонентами; – представлення структури об'єктів діяльності	– формування системного бачення об'єкта; – розуміння функцій окремих елементів; – перехід від описового знання до структурного розуміння; – підготовка до засвоєння процедурних знань

Застосування зазначених засобів візуалізації сприяє переходу від лінійного текстового подання інформації до структурного представлення знань, у якому зміст навчання відображається як система взаємопов'язаних елементів. У результаті декларативні знання набувають упорядкованого характеру, що створює когнітивну основу для подальшого засвоєння процедурних аспектів професійної діяльності.

Процедурні знання потребують іншого типу візуального представлення, оскільки їх зміст пов'язаний не з описом об'єкта, а з виконанням діяльності та досягненням результату. У цьому випадку візуалізація виконує організаційну функцію: вона дозволяє відобразити логіку дій, умови їх реалізації, моменти прийняття рішень і контроль результату. Таким чином, візуальна модель виступає засобом упорядкування професійної діяльності у свідомості здобувача освіти.

Одним із базових способів представлення процедурних знань є алгоритмічна візуалізація, що відображає послідовність виконання операцій. Її дидактична можливість полягає у формуванні розуміння причинно-наслідкових зв'язків між етапами діяльності та розвитку навичок планування дій. У цифровому освітньому середовищі така візуалізація зазвичай реалізується через структуровані схеми та презентаційні моделі, створені, наприклад, у Microsoft PowerPoint або Google Slides, а також у редакторах діаграм на кшталт diagrams.net (Draw.io) (табл. 5).

Таблиця 5

Цифрові сервіси створення алгоритмічних схем

Цифровий сервіс	Вид візуалізації	Дидактичне призначення	Дидактичні можливості
Microsoft PowerPoint, Google Slides, diagrams.net тощо	алгоритмічні схеми	– подання послідовності професійних дій; – пояснення технологічних операцій; – навчання плануванню діяльності	– формування причинно-наслідкового мислення; – розвиток уміння прогнозувати результат дій; – усвідомлення логіки професійного процесу; – зниження помилок під час виконання діяльності

Іншим типом є процесна візуалізація, яка представляє діяльність як цілісний процес із взаємопов'язаними етапами. На відміну від лінійних алгоритмів, вона дає змогу показати взаємодію компонентів діяльності, залежність результату від умов виконання та узгодженість дій учасників. Таке

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

подання сприяє формуванню системного бачення професійного процесу та усвідомленню його внутрішньої структури. Для створення процесних моделей у навчанні використовуються як універсальні онлайн-дошки (Miro, FigJam), так і спеціалізовані середовища процесного моделювання (наприклад, Bizagi Modeler) (табл.6).

Таблиця 6

Цифрові сервіси створення процесних моделей

Цифровий сервіс	Вид візуалізації	Дидактичне призначення	Дидактичні можливості
Miro, FigJam, Bizagi Modeler тощо	процесні моделі	– представлення діяльності як цілісного процесу; – відображення взаємодії етапів діяльності; – пояснення залежності результату від умов виконання	– формування системного бачення професійної діяльності; – розвиток процесного мислення; – усвідомлення ролі кожного етапу діяльності; – підтримка перенесення знань у практичні ситуації

Особливе значення в професійному навчанні має сценарна візуалізація, що відображає варіативність діяльності залежно від ситуації. Вона моделює точки вибору, альтернативні рішення та їх наслідки, завдяки чому формує ситуаційне мислення і готовність діяти в умовах невизначеності. У цифровому навчанні такі моделі реалізуються у вигляді інтерактивних сценаріїв і симуляцій, зокрема через H5P Branching Scenario (у складі Moodle), Genially або Articulate Storyline (табл.7).

Таблиця 7

Цифрові сервіси створення сценарних моделей

Цифровий сервіс	Вид візуалізації	Дидактичне призначення	Дидактичні можливості
H5P Branching Scenario (Moodle), Genially, Articulate Storyline тощо	сценарні моделі	– моделювання професійних ситуацій; – відпрацювання прийняття рішень; – навчання діяльності в умовах варіативності	– розвиток ситуаційного мислення; – формування готовності до вибору дій; – усвідомлення наслідків рішень; – наближення навчання до реальної професійної діяльності

Отже, візуалізація процедурних знань дає змогу представити професійну діяльність як керовану систему, у якій взаємопов'язані мета, умови, дії та результат, що забезпечує перехід від механічного відтворення операцій до усвідомленого виконання діяльності.

Важливою ознакою сучасного етапу розвитку освіти є активне впровадження цифрових інструментів і систем штучного інтелекту, що розширюють можливості створення візуальних навчальних матеріалів. Сучасні сервіси забезпечують оперативне генерування інфографіки, схем, презентацій та інших візуальних ресурсів, що істотно змінює практику конструювання навчального змісту. Водночас технологічна доступність таких засобів сама по собі не забезпечує їх дидактичної результативності. Ефективність візуалізації визначається насамперед здатністю педагога структурно організувати навчальний матеріал, визначити тип знань і задати логіку їх представлення.

У цьому контексті використання штучного інтелекту в освітньому процесі пов'язане не лише з технічним створенням візуальних матеріалів, а з педагогічно обґрунтованим проєктуванням змісту, що передбачає усвідомлення структури знань і коректне формулювання запитів до цифрових систем.

Отже, сучасні засоби візуалізації виконують у професійному навчанні не лише ілюстративну, а когнітивно-організаційну функцію: вони забезпечують структуризацію змісту, підтримують встановлення причинно-наслідкових зв'язків, сприяють усвідомленню логіки професійної діяльності та створюють умови для переходу від передачі інформації до організації мисленнєвої діяльності здобувачів освіти.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що в умовах цифрової трансформації освіти візуалізація є не лише засобом наочного подання інформації, а й інструментом дидактичного конструювання змісту професійного навчання. Обґрунтовано доцільність структурування змісту підготовки через взаємозв'язок декларативних і процедурних знань, які забезпечують розуміння об'єктів діяльності та способів її здійснення.

Доведено, що застосування структурно-функціонального підходу дозволяє формалізувати представлення знань: декларативні знання описуються через модель об'єкта, а процедурні – через модель діяльності, що відображає мету, умови, процес і результат професійних дій. Це створює основу для їх ефективної візуалізації.

Визначено, що сучасні засоби візуалізації (інфографіка, концептуальні схеми, ментальні карти, процесні та сценарні моделі) сприяють структуризації навчального матеріалу, встановленню логічних зв'язків між елементами знань і формуванню цілісного уявлення про професійну діяльність. На нашу думку, ефективність їх використання залежить передусім від педагогічно обґрунтованого проєктування структури

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

знань, а не від технічних можливостей цифрових інструментів чи систем штучного інтелекту.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням критеріїв проєктування візуальних ресурсів та експериментальною перевіркою їх впливу на формування декларативних і процедурних знань у професійній освіті.

Список використаної літератури

1. Деркач Т. М. Запобігання когнітивного перенавантаження студентів під час навчання із застосуванням електронних ресурсів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 3(29). С. 1–17. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v29i3.677.

2. Іваночко Н. Я., Фрич Н. І., Довганич Н. В., Сиротинська І. Д., Валішкевич Б. В. Цифрова трансформація медичної освіти: роль штучного інтелекту у підготовці майбутніх лікарів. *Прикарпатський вісник наукового товариства імені Шевченка ПУЛЬС*. 2025. № 23 (78). С. 108–116. DOI: https://doi.org/10.21802/2304-7437-2025-23(78)-108-116.

3. Каратанов О. В, Биков А. М., Сергієнко М. В., Мірошниченко Д. М. Впровадження технологій доповненої реальності у навчальному процесі з конструювання авіаційної техніки. *RADIOELECTRONIC AND COMPUTER SYSTEMS*. 2021. № 1. С. 110–118. DOI: https://doi.org/10.32620/reks.2021.1.10.

4. Кривонос О. М., Кулик С. П., Кривонос М. П. Теоретичні основи візуалізації навчального контенту. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2024. № 30. С. 911–922. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-12(30)-911-922.

5. Куцак Л. В. Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems.* 2025. № 74. С. 27–37. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37.

6. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія. Харків : ХНФУ, 2003. 355 с.

7. Радкевич В. О., Пригодій М. А. Цифрова трансформація професійної освіти в Україні: реалії, виклики та перспективи. *Edukacja Zawodowa I Ustawiczna*. 2025. № 9. С. 385–397. DOI: https://doi.org/10.71358/ezu.2220.

8. Степанюк А., Карташова І. Підготовки майбутніх учителів природничих наук до когнітивної візуалізації освітнього процесу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук.* 2023. № 5. С. 90–100. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-90-100.

9. Bachiieva L. O., Lazarieva T. A. Model of the methodological system for professional training of chefs to work in extreme conditions. *Problems of Engineering Pedagogic Education*. 2025. № 85. С. 105–114. DOI: https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-85–09.

10. Moreno R. Decreasing Cognitive Load for Novice Students: Effects of Explanatory versus Corrective Feedback in Discovery-Based Multimedia Educational Psychology Program. *Instructional Science*. 2004. Vol. 32. P. 99–113.

VISUALIZATION TOOLS FOR DECLARATIVE AND PROCEDURAL KNOWLEDGE IN DESIGNING THE CONTENT OF VOCATIONAL EDUCATION

Kravchenko Maksym
PhD student
V. N. Karazin Kharkiv National University

Introduction. *The current stage of educational development is characterized by the digital transformation of the educational environment, the expansion of distance and blended learning, and the active use of electronic educational resources. Under these conditions, approaches to designing the content of vocational education are changing. The problem of visual representation of learning content is becoming particularly relevant, as it should reflect both declarative knowledge about objects of activity and procedural knowledge related to the ways of performing professional actions. Despite the active use of digital visual resources, the issue of their didactic justification in the process of designing vocational education content remains insufficiently developed.*

Purpose. *The purpose of the article is to identify the ways of representing declarative and procedural knowledge in the process of designing the content of vocational education and to substantiate the didactic possibilities of modern tools for their visualization.*

Methods. *The study employed analysis and systematization of scientific sources in pedagogy and educational technologies; comparative analysis of approaches to the visualization of educational information; a structural-functional approach to describing objects and activities; and theoretical modeling of ways to represent declarative and procedural knowledge.*

Results. *The expediency of considering the content of vocational education as a system of interconnected declarative and procedural knowledge has been substantiated. It has been shown that declarative knowledge can be structured through the R–S–D–H model as a description of the object of activity, whereas procedural knowledge can be represented through a structural-functional model of activity reflecting the goal, conditions, means, process, and result of professional actions. The didactic possibilities of modern visualization tools (infographics, conceptual diagrams, mind maps, structural diagrams, algorithmic and process models, and scenario-based visualizations) for representing different types of knowledge have been identified. It has been demonstrated that the use of digital*

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

services and artificial intelligence systems expands the possibilities for creating visual resources; however, their effectiveness depends on a pedagogically grounded knowledge structure and the logic of its presentation.

Originality. *The scientific novelty lies in substantiating an approach to the use of visualization tools as an instrument for constructing the content of vocational education through the coordinated representation of declarative and procedural knowledge based on a structural-functional approach, which ensures the reflection of the logic of professional activity within the learning material*.

Conclusion. *It has been established that under conditions of digital transformation of education, visualization functions not only as a means of visual presentation of information but also as an instrument for the didactic construction of vocational education content. It has been shown that the application of a structural-functional approach makes it possible to formalize the representation of knowledge: declarative knowledge is described through an object model, whereas procedural knowledge is represented through an activity model reflecting the goal, conditions, process, and results of professional actions. The study demonstrates that the effectiveness of modern visualization tools is primarily determined by pedagogically grounded design of knowledge structure rather than by the technical capabilities of digital tools or artificial intelligence systems. Prospects for further research are associated with the development of criteria for designing visual resources and the experimental verification of their impact on the formation of declarative and procedural knowledge in vocational education.*

Keywords: *visualization tools; declarative knowledge; procedural knowledge; learning content design.*

References

1. Derkach T.M. (2012). Zapobihannia kohnityvnoho perenavantazhennia studentiv pid chas navchannia iz zastosuvanniam elektronnykh resursiv [Prevention of students' cognitive overload during learning using electronic resources]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools, 3(29), 1-17. https://doi.org/10.33407/itlt.v29i3.677 [in Ukrainian]

2. Ivanochko N.Ya., Frych N.I., Dovhanych N.V., Syrotynska I.D., Valishkevych B.V. (2025). Tsyfrova transformatsiia medychnoi osvity: rol shtuchnoho intelektu u pidhotovtsi maibutnikh likariv [Digital transformation of medical education: the role of artificial intelligence in training future doctors]. Prykarpatskyi visnyk Naukovoho tovarystva imeni Shevchenka. Puls – Precarpathian Bulletin of the Shevchenko Scientific Society. Puls, 23(78), 108–116. https://doi.org/10.21802/2304-7437-2025-23(78)-108-116 [in Ukrainian]

3. Karatanov O.V., Bykov A.M., Serhiienko M.V., Miroshnychenko D.M. (2021). Vprovadzhennia tekhnolohii dopovnenoi realnosti u navchalnomu protsesi z konstruiuvannia aviatsiinoi tekhniky [Implementation of augmented reality technologies in aviation engineering education]. Radioelectronic and Computer Systems, (1), 110–118. https://doi.org/10.32620/reks.2021.1.10 [in Ukrainian]

4. Kryvonos O.M., Kulyk S.P., Kryvonos M.P. (2024). Teoretychni osnovy vizualizatsii navchalnoho kontentu [Theoretical foundations of educational content visualization]. Aktualni pytannia u suchasnii nautsi – Current Issues in Modern Science, (30), 911–922. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-12(30)-911-922 [in Ukrainian]

5. Kutsak L.V. (2025). Shtuchnyi intelekt u suchasnii osviti: perspektyvy zastosuvannia ta vyklyky [Artificial intelligence in modern education: prospects and challenges]. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems, (74), 27–37. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37 [in Ukrainian]

6. Lazariev M.I. (2003). Polisystemne modeliuvannia zmistu tekhnolohii navchannia zahalnoinzhenernykh dystsyplin [Polysystem modeling of the content of general engineering disciplines teaching technologies]. Kharkiv: KhNFU. [in Ukrainian]

7. Radkevych V.O., Pryhodii M.A. (2025). Tsyfrova transformatsiia profesiinoi osvity v Ukraini: realii, vyklyky ta perspektyvy [Digital transformation of vocational education in Ukraine: realities, challenges and prospects]. Edukacja Zawodowa i Ustawiczna – Vocational and Continuing Education, (9), 385–397. https://doi.org/10.71358/ezu.2220 [in Ukrainian]

8. Stepaniuk A., Kartashova I. (2023). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh nauk do kohnityvnoi vizualizatsii osvitnoho protsesu [Training future science teachers for cognitive visualization of the educational process]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk – Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Theory and Methods of Teaching Natural Sciences, (5), 90–100. https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-90-100 [in Ukrainian]

9. Bachiieva L.O., Lazarieva T.A. (2025). Model of the methodological system for professional training of chefs to work in extreme conditions. Problems of Engineering Pedagogic Education, (85), 105–114. https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-85-09

10. Moreno R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia educational psychology program. Instructional Science, 32, 99–113.

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 26.03.2026 р.
Прийнято редакцією 26.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 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 378.016:641.56 (043.5)
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-155-160

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

Бірюк Людмила Яківна
доктор педагогічних наук, професор
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: kafpipo@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4940-4228

Солод Ігор Сергійович
аспірант кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: solod470@gmail.com
ORCID ID: 0009-0007-9379-5744

Статтю присвячено проблемі збереження ментального здоров'я молодших школярів в умовах воєнного стану через розвиток їхньої резильєнтності (стресостійкості). Обґрунтовано, що позаурочна діяльність є ідеальним простором для використання ігрових технологій, оскільки вона позбавлена академічного тиску та дає змогу зосередитися на емоційному стані дитини. Деталізовано механізми впливу трьох типів ігор: стабілізаційних (техніки заземлення та дихання), рольових (опрацювання страхів через безпечні сюжети) та кооперативних (зміцнення групової згуртованості). Акцентовано на специфіці ігор в екстремальних умовах (укриттях), де гра трансформується з розваги на інструмент превентивної реабілітації та психологічного розвантаження.

Ключові слова: *молодші школярі, стресостійкість, ігрові технології, позаурочна діяльність, воєнний стан, резильєнтність, психологічна стабілізація, заземлення, здоров'язбережувальна компетентність.*

Постановка проблеми. Сучасні реалії повномасштабної війни в Україні спричинили безпрецедентний тиск на психіку молодших школярів, які через вікову незрілість захисних механізмів виявилися найбільш беззахисними перед викликами воєнного часу. Хронічний стрес, спровокований постійним очікуванням небезпеки, вимушеною ізоляцією в укриттях та руйнацією звичного життєвого устрою, трансформується в стійку тривожність та емоційне виснаження. Такі деструктивні стани не лише гальмують інтелектуальний розвиток дитини, а й фактично унеможливлюють природне формування здоров'язбережувальної компетентності, замінюючи стратегії розвитку стратегіями виживання.

За таких обставин розвиток резильєнтності як здатності дитини відновлюватися після стресових подій стає пріоритетним вектором освітньої діяльності, що виходить за межі суто навчальних програм. Саме в позаурочний час з'являється можливість нівелювати негативні наслідки травматизації через гнучкі ігрові форми взаємодії. Однак на шляху практичної реалізації цього завдання постає суттєва суперечність: попри запит на психологічно стійку особистість, педагогічна наука відчуває гострий дефіцит адаптованих ігрових методик. Наявний інструментарій часто не враховує специфіку роботи в умовах обмеженого простору, тривалих повітряних тривог та необхідності миттєвої стабілізації емоційного стану учнів, що вимагає негайного теоретичного обґрунтування та практичного наповнення новими змістовними формами.

В умовах воєнного стану в Україні проблема збереження ментального здоров'я молодших школярів набуває стратегічного значення. Позаурочна діяльність, завдяки відсутності академічного тиску, є ідеальним середовищем для використання ігрових технологій як інструменту стабілізації та психологічного розвантаження. Ігрова діяльність у колі однокласників сприяє відновленню соціальних зв'язків та почуття спільності, що є критично важливим для формування резильєнтності – здатності долати життєві виклики та зберігати здоров'я навіть у дестабілізуючих обставинах сьогодення.

Актуальність дослідження. Наукова актуальність роботи полягає в необхідності теоретичного обґрунтування та методичного оновлення ігрових технологій, які б відповідали реаліям сьогодення: роботі в укриттях, обмеженому простору та дефіциту ресурсів. Гра стає не просто розвагою, а механізмом формування

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

резильєнтності – здатності дитини вистояти та відновитися після травматичних подій. Суперечність між високим запитом на психологічно стійку особистість та браком адаптованих ігрових методик для формування здоров'язбережувальної компетентності визначає необхідність дослідження.

Практична значущість теми підтверджується потребою педагогів у конкретних алгоритмах стабілізації психоемоційного стану учнів, що дає змогу перетворити позаурочний час на дієвий інструмент превентивної реабілітації та збереження ментального ресурсу майбутнього покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема формування здоров'язбережувальної компетентності та стресостійкості молодших школярів перебуває в центрі уваги багатьох науковців. Теоретико-методологічні засади здоров'язбереження в початковій школі ґрунтовно розроблено в працях Н. Бібік [1], О. Ващенко, О. Савченко [3] та С. Страшка, які розглядають цю компетентність як інтегровану здатність дитини свідомо ставитися до власного здоров'я. Питання використання ігрових технологій як засобу розвитку особистості висвітлено в класичних та сучасних розвідках О. Кононко, С. Русової та Г. Товканець, де гру визначено як провідний інструмент корекції емоційного стану дитини.

В умовах воєнного стану особливої актуальності набули дослідження Т. Гури, О. Роми та Г. Аршиннік, які зосереджують увагу на трансформації ролі педагога та необхідності психологічного супроводу учнів у екстремальних умовах. Вагомий внесок у розробку практичного інструментарію емоційної стабілізації та створення безпечного освітнього середовища зробили фахівці ЮНІСЕФ [2; 10] та МОН України [9], чиї методичні рекомендації (2022–2024 рр.) стали основою для впровадження технік «заземлення» та резильєнтності в українських школах.

Водночас, попри наявність ґрунтовних праць, механізми системного формування стресостійкості молодших школярів саме засобами ігрових технологій у позаурочний час в умовах обмеженого простору (укриттів) та змішаного навчання залишаються недостатньо цілісно висвітленими. Більшість досліджень фокусується на загальній психологічній підтримці, тоді як специфіка ігрової діяльності як інструменту превентивної реабілітації в позанавчальній роботі потребує подальшого методичного обґрунтування.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне розкриття потенціалу ігрових технологій як ефективного засобу формування стресостійкості молодших школярів у позаурочній діяльності в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Формування стресостійкості молодших школярів у позаурочній діяльності в умовах війни вимагає переосмислення традиційного змісту ігрових технологій. Гра в цей період перестає бути лише розвагою, набуваючи функцій психологічного контейнерування – здатності «вміщувати» та безпечно проживати складні емоції. Застосування гри ґрунтується на нейропсихологічному механізмі перемикання уваги з інтенсивних внутрішніх переживань (тривога, паніка) на зовнішні стимули через послідовну активацію органів чуття. У специфічних умовах життєвих викликів ігрова діяльність виконує роль інструменту заземлення, що допомагає дитині вийти зі стану емоційного заціпеніння та повернутися в об'єктивну реальність. Основна мета гри полягає в стабілізації психоемоційного стану шляхом активації префронтальної кори головного мозку, яка відповідає за логіку та аналіз, що автоматично знижує активність амигдали – центру страху.

Так, педагог може інтегрувати процес стабілізації дитячої психіки в захопливу механіку гри, пропонуючи дітям роль піратів на таємничому острові, де для пошуку шляху до безпечної гавані необхідно зібрати особливі сенсорні скарби.

Процес збору «скарбів» розпочинається з візуального аналізу простору, коли діти знаходять п'ять предметів певної форми чи кольору, що змушує мозок структурувати навколишнє середовище та фокусуватися на деталях. Наступним етапом є відновлення відчуття фізичних кордонів тіла через дотик до чотирьох різних поверхонь, що дає змогу дитині ідентифікувати різницю температур та текстур − від холодної стіни до тепла власних долонь. Робота зі слуховими рецепторами передбачає виокремлення трьох конкретних звуків, що допомагає знизити гостроту реакції на різкі зовнішні подразники через їх аналітичну класифікацію та усвідомлення джерела шуму. Активізація нюху через пошук двох доступних запахів дозволяє безпосередньо впливати на лімбічну систему, що відповідає за емоційну пам'ять, а фінальний акцент на смакових відчуттях – реальних чи уявних – подає мозку миттєвий сигнал про безпеку, оскільки процес споживання їжі або води на підсвідомому рівні асоціюється зі станом спокою та захищеності .

Дихальна гра-візуалізація «Повітряна кулька» є ефективним інструментом подолання стресу, який зазвичай провокує в дитини поверхневе грудне дихання. Ця методика навчає учнів діафрагмального дихання, що сприяє активації вагусного нерва та запускає природний процес релаксації організму. Головною метою вправи є зниження м'язової напруги та нормалізація серцевого ритму через ігрову механіку, де педагог пропонує дітям уявити чарівну повітряну кульку їхнього улюбленого кольору, розташовану в животі. Процес реалізується через послідовні дії, де на етапі вдиху дитина кладе руки на животик і повільно вдихає носом на три-чотири рахунки, відчуваючи, як руки розходяться в сторони разом із «надуванням» уявної кульки. Після

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

короткої паузи на один-два рахунки, під час якої дитина «милується» своєю кулькою, розпочинається етап видиху через складені трубочкою губи. Важливо, щоб видих був максимально плавним і тривалим, орієнтовно на шість рахунків, що дає змогу повністю випустити повітря. Повторення такого циклу від трьох до п'яти разів забезпечує стабільний заспокійливий ефект та відновлює емоційну рівновагу молодшого школяра [5].

Гра «Камінчик – Морозиво» є важливою додатковою технікою м'язової релаксації, яка ідеально доповнює дихальні та сенсорні вправи, допомагаючи дитині ефективно зняти «м'язовий панцир» стресу. Механіка гри побудована на контрасті між інтенсивним напруженням та повним розслабленням тіла, що дозволяє швидко скинути фізичну напругу. За командою педагога «Камінчик!» дитина має максимально напружити всі м'язи, включаючи кулаки, обличчя, живіт та ноги, наче вона на кілька секунд перетворилася на твердий моноліт. Після п'ятисекундного утримання напруги лунає команда «Морозиво!», за якою дитина повинна миттєво «розтанути» під уявним сонцем, повністю розслабивши плечі та руки, витягнувшись і ставши максимально м'якою. Головний ефект цієї вправи полягає у фізіологічному впливі на нервову систему, оскільки мозок отримує чіткий біологічний сигнал про завершення фази тривожного реагування «бийся або біжи» та перехід до стану глибокого спокою через усвідомлене фізичне розслаблення [6].

Рольові ігри з елементами терапії в позаурочний час постають потужним інструментом трансформації дитячих переживань, де ключовим аспектом є легітимізація воєнних сюжетів. Замість неефективної заборони на «ігри у війну», яка лише посилює внутрішню напругу, педагог структурує діяльність через рольові моделі захисників та рятувальників. Будуючи умовні блокпости в укритті або перевіряючи документи в іграшок, дитина перестає ідентифікувати себе з безпорадною жертвою, натомість приміряючи роль сильної фігури, що повертає їй відчуття контролю над ситуацією та власну суб'єктність.

Паралельно з цим упроваджується сюжетно-рольова гра «Місто супергероїв-волонтерів», спрямована на виховання соціальної стійкості та емпатії. Розподіляючи ролі лікарів, рятувальників та диспетчерів допомоги, діти моделюють вирішення складних ситуацій, як-от вимкнення світла чи порятунок тварин. Отримуючи позитивне підкріплення від здатності допомогти іншому, молодші школярі долають «навчену безпорадність» і засвоюють активні стратегії подолання труднощів.

Важливе місце посідає технологія ігрового театру ситуацій, де через драматизацію коротких сценаріїв діти безпечно проживають власні страхи. На прикладі казкових героїв, які лякаються гучних звуків, учні програють алгоритми підтримки – пропонують ковдру, чай чи розраду, що формує реальні навички взаємодопомоги в кризових станах. Завершує цей комплекс гра «Штаб стійкості», яка перетворює вивчення правил безпеки на захопливу місію експертів. Готуючи ляльковe укриття до викликів або прокладаючи маршрути для героїв, діти автоматизують алгоритми дій, що є головним запобіжником паніки та надійним фундаментом превентивної стресостійкості.

Кооперативні ігри в позаурочний час є дієвим механізмом подолання соціальної ізоляції та дефіциту безпечного спілкування, що характерні для молодших школярів у період війни. Заміна конкурентних мотивів на стратегію співпраці дає змогу суттєво знизити рівень соціальної тривожності дитини. Зокрема, гра «Павутинка стійкості» через використання клубка ниток забезпечує наочну демонстрацію взаємозв'язку в колективі. Створюючи спільну «сітку», на якій утримується символічний предмет, учні отримують підсвідоме підкріплення того, що підтримка спільноти є надійним захистом, а вони не залишаються наодинці зі своїми переживаннями.

Розвиток навичок невербальної комунікації та компромісу реалізується через арттерапевтичну методику спільного малювання безпечного світу. Працюючи на єдиному просторі ватману, діти вчаться взаємодіяти, будуючи «шляхи» до сусідів та спільно створюючи впорядковану картину майбутнього. Це допомагає трансформувати внутрішній хаос, викликаний стресом, у візуалізований образ гармонії та єдності. Такий досвід спільного творення ефективно знижує рівень агресії та сприяє соціальній стабілізації групи.

Тілесно-орієнтована практика «Кокон» є дієвим інструментом психофізичної реабілітації, що безпосередньо спрямований на відновлення порушеного війною фізичного відчуття захищеності та базової довіри до навколишнього світу. В основі методики лежить створення щільного соматичного контакту: коли однокласники замикають коло рук навколо дитини, вони формують не просто ігрову фігуру, а символічний «острів безпеки», який на нейробіологічному рівні сигналізує мозку про наявність надійного бар'єру від зовнішніх загроз. Ритмічне, ледь помітне погойдування всією групою створює ефект вестибулярної стабілізації, що допомагає дитині розрядити застиглу в тілі м'язову напругу – наслідок травматичного досвіду, отриманого під час обстрілів чи перебування в зоні небезпеки.

Особлива терапевтична цінність вправи полягає в обов'язковому чергуванні ролей, завдяки чому кожен учень отримує цілісний досвід соціальної взаємодії. Перебуваючи в центрі «кокона», дитина вчиться приймати турботу та опіку групи, що критично важливо для подолання почуття самотності у стресі. Натомість роль «захисника» в зовнішньому кільці дає змогу учневі відчути власну спроможність бути частиною міцної опори для іншого, що трансформує пасивну позицію в активну та відповідальну. Таке динамічне поєднання індивідуального затишку та колективної відповідальності остаточно закріплює

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

здоров'язбережувальний ефект соціальної підтримки, перетворюючи дитячу групу на саморегульовану систему психологічної допомоги та резильєнтності [7].

Системне впровадження запропонованих ігрових технологій у позаурочний простір створює унікальну синергію, яка комплексно трансформує структуру здоров'язбережувальної компетентності молодшого школяра. На фізичному рівні стабілізаційні вправи через ігрове опанування технік діафрагмального дихання та свідоме чергування станів м'язового напруження і релаксації дають змогу дитині на підсвідомому рівні коригувати вегетативні реакції на стрес. Це не лише знижує рівень кортизолу, а й формує в учня навичку саморегуляції, що є фундаментальною складовою фізичного здоров'я в умовах постійних безпекових загроз [8].

Психологічний компонент компетентності актуалізується через механізм ігрової проєкції, де рольові сюжети воєнного часу стають безпечним полігоном для опрацювання внутрішніх страхів і тривог. Легітимізація таких ігор дозволяє дитині вийти з пасивної позиції об'єкта обставин і відчути себе активним суб'єктом, здатним на захист, порятунок та подолання труднощів. Таким чином, стресостійкість формується не як теоретичне знання, а як практичний досвід перемоги над власним безсиллям, що значно зміцнює ментальне здоров'я особистості.

Соціальний аспект здоров'язбереження реалізується через перехід від конкурентної взаємодії до кооперативної стратегії поведінки в групі. Кооперативні ігри на згуртованість реставрують почуття базової довіри до оточення, яке часто руйнується під впливом воєнного стресу. Створення «спільного безпечного простору» в грі допомагає дитині інтегруватися в колектив, відчути підтримку однокласників та розвинути емпатію, що є ключовим фактором соціальної адаптації. Така цілісна ігротерапевтична модель перетворює позаурочну діяльність із формального дозвілля на стратегічно важливий інструмент превентивної реабілітації. Це дає змогу не лише нівелювати негативні наслідки воєнного стану, а й закласти міцний фундамент для подальшого гармонійного розвитку та здоров'я дитини в умовах невизначеності.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що в умовах воєнного стану формування стресостійкості молодших школярів у позаурочній діяльності вимагає докорінної зміни ролі педагога. Учитель перестає бути лише транслятором знань або організатором дозвілля, набуваючи функцій фасилітатора емоційної безпеки. Його ключовим завданням стає не формальне проведення гри, а створення супровідного терапевтичного середовища, де дитина відчуває право на вираження складних емоцій та отримує інструменти для їх екологічної трансформації.

Ефективність використання ігрових технологій безпосередньо залежить від здатності педагога гнучко адаптувати ігровий контент до динамічної безпекової ситуації, інтегруючи елементи психологічної підтримки в кожен етап позаурочної взаємодії. Педагогічна фасилітація в цьому контексті полягає в «легітимізації» дитячих переживань через гру, м'якому коригуванні деструктивних сюжетів та стимулюванні групової підтримки. Це дає змогу перетворити будь-який простір, включаючи шкільне укриття, на осередок резильєнтності, де через гру закладаються механізми довгострокового збереження ментального здоров'я.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці спеціалізованих програм підвищення психологічної кваліфікації педагогів щодо роботи з травматичним досвідом дітей засобами артігрових технологій, а також у вивченні впливу цифрових ігрових платформ на стабілізацію емоційного стану учнів в умовах дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Бібік Н. М. Переваги ігрових технологій у початковій школі: компетентнісний підхід. *Початкова школа*. 2019. №1. С. 4–8.
2. Гейзінга Й. Homo Ludens. Людина, що грає / пер. з англ. О. Мокровольського. Київ : Основи, 1994. 250 с.
3. Савченко О. Я. Здоров'язбережувальна компетентність як ключова в початковій школі. *Науковий вісник*. 2021. Вип. 12. С. 15–21.
4. Аршиннік Г. С. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності учнів в умовах змішаного навчання : магістерська робота. Чернігів, 2024. 84 с.
5. Гура Т., Рома О. Гра дитини в часи війни в Україні: погляд вихователя початкової школи. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2023. №1 (52). С. 17–22.
6. Ліннік О., Гнезділов М. Освіта під час війни: досвід українських шкіл : аналітичний звіт. Київ : НАПН України, 2024. 64 с.
7. Шляхи формування стресостійкості молодших школярів в період воєнного стану засобами арттерапії. *Збірник наукових праць БДПУ*. Бердянськ, 2023. С. 45–51.
8. Товканець Г. В. Ігрові технології в розвивальному середовищі початкової школи : методичні рекомендації. Ужгород : РІК-У, 2023. 156 с.
9. Типова освітня програма для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти (цикл адаптаційно-ігровий) : наказ МОН України від 08.10.2019 №1272. URL: mon.gov.ua (дата звернення: 02.02.2026).
10. Рекомендації щодо підтримки ментального здоров'я дітей під час війни: техніки заземлення та стабілізації / ЮНІСЕФ Україна. 2024. URL: www.unicef.org (дата звернення: 02.02.2026).

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

FORMATION OF STRESS RESISTANCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH GAME TECHNOLOGIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Biriuk Lyudmila
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Solod Ihor
Postgraduate student at the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The current realities of full-scale war in Ukraine have put unprecedented pressure on the psyche of younger schoolchildren, who, due to the immaturity of their defense mechanisms, have found themselves most vulnerable to the challenges of wartime. Chronic stress, provoked by constant anticipation of danger, forced isolation in shelters, and the destruction of their normal way of life, is transforming into persistent anxiety and emotional exhaustion. Such destructive states not only inhibit the intellectual development of the child, but also effectively prevent the natural formation of health-saving competence, replacing development strategies with survival strategies.*

In such circumstances, the development of resilience as a child's ability to recover from stressful events becomes a priority vector of educational activity that goes beyond purely educational programs. It is during extracurricular time that the opportunity arises to neutralize the negative effects of trauma through flexible, playful forms of interaction. However, there is a significant contradiction in the practical implementation of this task: despite the demand for psychologically stable personalities, pedagogical science is experiencing an acute shortage of adapted game techniques. The existing tools often do not take into account the specifics of working in conditions of limited space, prolonged air raid alerts, and the need for immediate stabilization of students' emotional state, which requires immediate theoretical justification and practical content with new meaningful forms.

Purpose. *Theoretical justification and practical disclosure of the potential of gaming technologies as an effective means of developing stress resistance in younger schoolchildren in extracurricular activities under martial law.*

Methods. *To achieve this goal, a set of scientific methods was used, covering theoretical, empirical, and statistical levels of research. At the theoretical stage, an analysis and synthesis of scientific literature on pedagogy, psychology, and neurophysiology was carried out to define the essence of resilience, as well as systematizing and classifying game technologies according to their functional purpose into stabilization, role-playing, and cooperative, with a parallel generalization of pedagogical experience in conditions of martial law. The empirical component was based on pedagogical observation of the emotional state of students during extracurricular activities, the use of diagnostic techniques, in particular testing, surveys, and projective drawing methods to identify levels of anxiety and stress resistance, as well as conducting a pedagogical experiment to test adapted games in shelter conditions and discussions with students and teacher facilitators. Mathematical statistics methods were used for quantitative and qualitative processing of the results obtained, which confirmed the reliability and effectiveness of the proposed game technologies in the process of forming health-saving competence in schoolchildren.*

Results. *The main results of the study are the justification and testing of a model for developing stress resistance in younger schoolchildren through a system of adapted gaming technologies outside of class time. It has been proven that the use of stabilizing, role-playing, and cooperative games in conditions of security restrictions effectively reduces anxiety levels and strengthens students' psychological resilience. The content of health-saving competence in wartime has been clarified, and the role of the teacher as a facilitator who creates a space of emotional safety has been defined. It has been practically confirmed that gaming activities during extracurricular time are an effective tool for preventive rehabilitation and stabilization of children's mental state.*

Originality. *The scientific novelty of the study lies in the first substantiated model of stress resistance formation in younger schoolchildren in extracurricular activities, which is based on the integration of neuropsychological grounding techniques directly into the game framework adapted to the realities of martial law. The scientific work contains a refined definition of health-saving competence, the structure of which includes the component of psychological resilience as the ability to self-stabilize in extreme conditions. The work defines the specifics of the application of gaming technologies in conditions of security restrictions, based on the priority of emotional comfort over results and the transformation of destructive war scenarios into constructive strategies for protection and recovery. In addition, the concept of pedagogical facilitation in the extracurricular space has been further developed, where the teacher is seen as a moderator of emotional safety and an empathetic partner in the process of preventive rehabilitation of the child.*

Conclusion. *Summarizing the results of the study, it can be argued that in conditions of martial law, the formation of stress resistance in younger schoolchildren in extracurricular activities requires a radical change in the role of the teacher. Teachers cease to be mere transmitters of knowledge or organizers of leisure activities, taking on*

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

the role of facilitators of emotional security. Their key task is no longer the formal conduct of games, but the creation of a supportive therapeutic environment where children feel entitled to express complex emotions and are given the tools for their ecological transformation.

The effectiveness of the use of game technologies directly depends on the teacher's ability to flexibly adapt the game content to the dynamic security situation, integrating elements of psychological support into each stage of extracurricular interaction. In this context, pedagogical facilitation consists of «legitimizing» children's experiences through play, gently correcting destructive plots, and stimulating group support. This allows any space, including school shelters, to be transformed into a center of resilience, where mechanisms for long-term mental health preservation are established through play.

We see prospects for further research in the development of specialized programs to improve the psychological qualifications of teachers in working with children's traumatic experiences using art-game technologies, as well as in studying the impact of digital gaming platforms on stabilizing the emotional state of students in distance learning conditions.

Keywords: *younger schoolchildren, stress resistance, gaming technologies, extracurricular activities, martial law, resilience, psychological stabilization, grounding, health-saving competence.*

References

1. Bibik, N. M. (2019). Perevahy ihrovykh tekhnolohiy u pochatkoviy shkoli: kompetentnisnyy pidkhid. [Advantages of gaming technologies in primary school: a competency-based approach]. *Pochatkova shkola*, 1, 4–8. [in Ukrainian].

2. Huizinga, J. (1994). Homo Ludens. Lyudyna, shcho hraye. [Homo Ludens. Man at Play] / translated from English by O. Mokrovolsky. Kyiv: Osnovy. 250 p. [in Ukrainian].

3. Savchenko, O. Ya. (2021). Zdorovyazberezhuvalna kompetentnist yak klyuchova v pochatkoviy shkoli. [Health-saving competence as a key one in primary school]. *Naukovyi visnyk*, 12, 15–21. [in Ukrainian].

4. Arshynnik, H. S. (2024). Pedahohichni umovy formuvannya zdorovyazberezhuvalnoyi kompetentnosti uchniv v umovakh zmishanoho navchannya. [Pedagogical conditions for the formation of health-saving competence of students in mixed learning environments: master's thesis]. Chernihivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet. Chernihiv, 84 p. [in Ukrainian].

5. Hura, T., & Roma, O. (2023). Hra dytyny v chasy viyny v Ukrayini: pohlyad vykhovatelya pochatkovoyi shkoly. [Children's play during the war in Ukraine: the perspective of a primary school teacher]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 1 (52), 17–22. [in Ukrainian].

6. Linnik, O., & Gnezdilov, M. (2024). Osvita pid chas viyny: dosvid ukrayinskykh shkil: analitychnyy zvit. [Education during war: the experience of Ukrainian schools: analytical report]. Kyiv: NAPN Ukrayiny [National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine], 64 p. [in Ukrainian].

7. Shlyakhy formuvannya stresostiykosti molodshykh shkolyariv v period voyennoho stanu zasobamy artterapiyi. [Ways of developing stress resistance in younger schoolchildren during martial law through art therapy]. *Zbirnyk naukovykh prats BDPU*. [*Collection of scientific works of BDPU*], Berdiansk, 2023, 45–51. [in Ukrainian].

8. Tovkanets, H. V. (2023). Ihrovi tekhnolohiyi v rozvyvalnomu seredovyshchi pochatkovoyi shkoly. [Game technologies in the developmental environment of primary school]: *metodychni rekomendatsiyi [methodological recommendations]*. Uzhhorod: RIK-U, 156 p. [in Ukrainian].

9. Typova osvitnya prohrama dlya 1-2 klasiv zakladiv zahalnoyi serednoyi osvity (tsykl adaptatsiyno-ihrovyy) : Nakaz MON Ukrayiny vid 08.10.2019 № 1272. [Standard educational program for grades 1-2 of general secondary education institutions (adaptation and game cycle): Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1272 of October 8, 2019. URL: mon.gov.ua (accessed February 2, 2026). [in Ukrainian].

10. YUNISEF Ukrayina. (2024). Rekomendatsiyi shchodo pidtrymky mentalnoho zdorovya ditey pid chas viyny: tekhniky zazemlennya ta stabilizatsiyi. [UNICEF Ukraine. Recommendations for supporting children's mental health during war: grounding and stabilization techniques]. URL: www.unicef.org (accessed: 02.02.2026). [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 7.02.2026 р.
Прийнято редакцією 7.03.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

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

УДК 373.2:159.944.4:796
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-161-170

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

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

Кошель Анна Павлівна
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
e-mail: annakohel2008@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9343-7807

Кошель Віталій Миколайович
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
e-mail: 0666078677@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-7547-2879

У статті теоретично обґрунтовано проблему формування стресостійкості дітей старшого дошкільного віку в умовах зростання психоемоційного навантаження та соціальної нестабільності. Доведено, що стресостійкість дошкільника є багатовимірним особистісним утворенням, яке охоплює емоційний, когнітивний, поведінковий і фізіологічний компоненти, та формується в процесі цілеспрямованої педагогічної взаємодії. Розкрито потенціал фізичної культури як ефективного засобу гармонізації психоемоційного стану дитини, профілактики тривожності та розвитку адаптивних механізмів. Обґрунтовано, що систематична рухова активність сприяє зниженню нервово-психічного напруження, оптимізації процесів збудження і гальмування, формуванню довільності поведінки, розвитку навичок саморегуляції та позитивної самооцінки. Розроблено систему роботи, що містить адаптаційно-мотиваційний, емоційно-регуляційний, поведінково-адаптивний і ресурсно-відновлювальний етапи, визначено її принципи. Окреслено критерії оцінювання ефективності впровадження системи роботи в освітній процес закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: *стресостійкість, старший дошкільний вік, засоби фізичної культури, фізкультурно-оздоровча робота, емоційна регуляція, рухова активність, психоемоційне благополуччя.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокими соціальними трансформаціями, динамічними змінами умов життєдіяльності, інформаційним перевантаженням, а також впливом кризових явищ, що охоплюють економічну, соціальну та гуманітарну сфери. У таких умовах особливої ваги набуває проблема збереження психічного здоров'я особистості, формування адаптаційних механізмів та розвитку здатності протистояти стресогенним чинникам. Актуальність цієї проблематики значно посилюється в контексті дитинства, оскільки саме в ранньому та дошкільному віці закладаються основи емоційної стабільності, саморегуляції, соціальної адаптивності та психологічної стійкості.

Важливість проблеми формування психологічного благополуччя та стійкості дітей чітко відображена в сучасних нормативних документах України. У Законі України «Про дошкільну освіту» наголошується, що дошкільна освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку дитини, збереження її фізичного, психічного та духовного здоров'я. Одним із головних завдань визначено створення безпечного, здоров'язбережувального та емоційно комфортного освітнього середовища [1].

У Базовому компоненті дошкільної освіти України особливу увагу приділено формуванню життєвої компетентності дитини, розвитку емоційної сфери, здатності до саморегуляції, стійкості до стресових впливів, розвитку здоров'язбережувальної поведінки. Документ підкреслює необхідність інтеграції фізичного та психічного розвитку як взаємопов'язаних складників гармонійного становлення особистості [2].

Закон України «Про освіту» визначає пріоритети гуманізації освіти, орієнтацію на особистісний розвиток, збереження здоров'я учасників освітнього процесу та формування безпечного середовища [3].

Таким чином, нормативні документи акцентують на необхідності: збереження психічного здоров'я дітей, формування адаптаційних ресурсів, забезпечення емоційного благополуччя, реалізації здоров'язбережувальних технологій. Фізкультурно-оздоровча робота в цьому контексті розглядається не лише як засіб фізичного розвитку, а як важливий ресурс психологічної стабілізації та профілактики стресових станів.

Дошкільний вік є сенситивним періодом становлення емоційної сфери, формування базових механізмів реагування на труднощі, переживання фрустрації, тривоги, невизначеності. Діти старшого

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

дошкільного віку дедалі частіше стикаються з психоемоційним напруженням, що може бути спричинене як індивідуальними особливостями розвитку, так і зовнішніми обставинами: змінами соціального середовища, підвищеними освітніми вимогами, конфліктними ситуаціями, інформаційними впливами, нестабільністю сімейного та суспільного життя. Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах соціальної нестабільності та воєнного стану, коли діти переживають підвищений рівень тривожності, емоційної вразливості, страхів та невпевненості.

У цьому контексті стресостійкість розглядається як одна з головних характеристик психологічного благополуччя дитини. Вона визначає здатність особистості адекватно реагувати на стресові ситуації, зберігати емоційну рівновагу, регулювати поведінку, адаптуватися до змін та відновлювати психологічний комфорт. Формування стресостійкості в дошкільному віці має превентивне значення, оскільки сприяє зниженню ризиків розвитку тривожних розладів, емоційної нестабільності, поведінкових труднощів та психосоматичних проявів.

Важливо підкреслити, що розвиток стресостійкості дитини не може розглядатися виключно як завдання психологічного супроводу. Він є міждисциплінарною проблемою, що охоплює психолого-педагогічні, соціальні та фізіологічні аспекти. Особливу роль у цьому процесі відіграє освітнє середовище закладу дошкільної освіти, яке виступає простором не лише навчання і виховання, а й емоційної підтримки, соціалізації та гармонійного психофізичного розвитку.

Одним із найбільш ефективних і природних засобів підтримки психоемоційного стану дитини є рухова активність. Фізкультурно-оздоровча робота в закладі дошкільної освіти має значний потенціал для гармонізації емоційного стану, зниження напруження, формування навичок саморегуляції та розвитку адаптивних ресурсів особистості. У процесі виконання різних рухів, дихальних вправ, ігрової діяльності дитина отримує можливість знімати психоемоційне напруження, відновлювати внутрішню рівновагу, переживати позитивні емоції та формувати конструктивні способи реагування.

Таким чином, проблема формування стресостійкості дітей старшого дошкільного віку засобами фізичної культури постає як надзвичайно актуальна в умовах сучасної дошкільної освіти. Вона має як теоретичне, так і практичне значення, оскільки пов'язана із забезпеченням психологічного благополуччя дитини, збереженням її психічного здоров'я та підвищенням ефективності освітнього процесу. З огляду на це проблема формування стресостійкості дітей старшого дошкільного віку потребує системного психолого-педагогічного осмислення та пошуку ефективних засобів її розв'язання, серед яких фізкультурно-оздоровча робота посідає особливе місце.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема стресу, психологічної стійкості та механізмів адаптації особистості має тривалу історію вивчення в психології, фізіології та педагогіці. У сучасному науковому дискурсі вона набуває особливої значущості у зв'язку зі зростанням психоемоційного навантаження, нестабільністю соціального середовища та необхідністю розроблення ефективних здоров'язбережувальних технологій в освіті. Аналіз наукових джерел засвідчує, що феномен стресостійкості розглядається як багатовимірне утворення, яке охоплює емоційні, когнітивні, поведінкові та фізіологічні компоненти.

Класичні уявлення про стрес пов'язані з працями Г. Сельє, який визначив стрес як неспецифічну реакцію організму на будь-яку вимогу середовища. Учений описав загальний адаптаційний синдром, що має стадії тривоги, резистентності та виснаження. Важливим є положення про те, що стрес не є виключно негативним явищем; він може виконувати адаптаційну функцію, мобілізуючи ресурси організму [4].

Подальший розвиток концепції стресу пов'язаний когнітивною теорією Р. Лазаруса, який акцентував на ролі суб'єктивної оцінки ситуації. Відповідно до цієї моделі, стресова реакція залежить не лише від сили впливу, а й від того, як індивід інтерпретує подію та оцінює власні можливості подолання [5]. Для дошкільного віку це положення є принциповим, оскільки в дітей лише тільки починають формуватися механізми когнітивної та емоційної регуляції.

У сучасній психології стресостійкість розглядається як інтегративна характеристика особистості, що забезпечує здатність зберігати ефективність діяльності та емоційну рівновагу в умовах напруження. Дослідники підкреслюють її зв'язок із саморегуляцією, емоційною компетентністю, толерантністю до невизначеності та адаптивними копінг-стратегіями [6].

І. Аршава трактує емоційну стійкість як цілісну, динамічну характеристику особистості, що розвивається впродовж життєвого шляху людини, зокрема в процесі професійної діяльності, особливо якщо вона здійснюється в напружених або екстремальних умовах. Учена підкреслює, що ця властивість зумовлюється функціонуванням «активної підсистеми» – особистості й організму – у структурі цілісної матеріальної системи світу, яка перебуває в постійному русі та змінах [7].

А. Бойко розглядає психологічну стійкість як інтегровану якість, що охоплює емоційну врівноваженість, здатність до саморегуляції, внутрішній локус контролю, толерантність до ситуацій невизначеності, позитивне мислення та сформовану професійну мотивацію. На його думку, рівень стійкості

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

педагога значною мірою визначається індивідуально-психологічними характеристиками, серед яких темперамент, особливості емоційної сфери, адекватність самооцінки, упевненість у власних можливостях, адаптивність та когнітивна гнучкість [8].

Поняття стресостійкості тісно корелює з такими категоріями, як психологічна компетентність, емоційний інтелект і професійне благополуччя. За визначенням С. Лутар, Д. Чіккетті та Б. Беккер, стійкість є складником позитивного функціонування особистості, забезпечуючи збереження внутрішньої мотивації, оптимістичного світосприйняття та впевненості у власній ефективності навіть за несприятливих обставин [9].

Отже, аналіз наукових підходів засвідчив, що стресостійкість є складним, багатовимірним феноменом, який поєднує фізіологічні, емоційні, когнітивні та поведінкові механізми адаптації особистості до умов напруження. Сучасні концепції підкреслюють визначальну роль суб'єктивної оцінки ситуації, саморегуляції, емоційної компетентності та індивідуально-психологічних особливостей у формуванні психологічної стійкості. Усвідомлення інтегративної природи цього явища створює теоретичне підґрунтя для розроблення ефективних педагогічних і здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на підтримку психоемоційного благополуччя особистості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичне висвітлення можливостей фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі дошкільної освіти як ефективного засобу формування стресостійкості дітей старшого дошкільного віку; розробка системи роботи формування стресостійкості в дітей старшого дошкільного віку засобами фізичної культури.

Завдання статті:

1. Проаналізувати сучасні психолого-педагогічні підходи до розуміння феномену стресу та стресостійкості в старшому дошкільному віці.
2. Обґрунтувати потенціал фізкультурно-оздоровчої роботи як ресурсу розвитку емоційної стабільності, саморегуляції та адаптивної поведінки дошкільників.
3. Описати зміст, принципи та логіку побудови системи роботи з формування стресостійкості в дітей старшого дошкільного віку засобами фізичної культури.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: уперше обґрунтовано інтегративну модель формування стресостійкості старших дошкільників, де фізична культура розглядається не лише як засіб оздоровлення, а як інструмент корекції психоемоційного стану через тілесно-орієнтований досвід. Доведено взаємозв'язок між рівнем рухової активності дитини та її здатністю до довільної саморегуляції поведінки в стресогенних ситуаціях. Розроблено та впроваджено поетапну систему роботи (адаптаційно-мотиваційний, емоційно-регуляційний, поведінково-адаптивний та ресурсно-відновлювальний етапи), яка забезпечує комплексну дію на емоційну та фізіологічну сфери дитини.

Методи дослідження. У дослідженні використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація психолого-педагогічних джерел з проблеми стресу та стресостійкості; порівняльний аналіз сучасних наукових підходів до розуміння феномену психологічної стійкості; контент-аналіз нормативних документів у сфері дошкільної освіти. Також було застосовано моделювання системи розвитку стресостійкості в дітей старшого дошкільного віку засобами фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Психологічну стійкість дітей старшого дошкільного віку науковці інтерпретують як багатовимірну особистісну характеристику, що виявляється в здатності регулювати емоційні стани, адаптуватися до нових або складних ситуацій, підтримувати самоконтроль у конфліктах і під час переживання невдач. Дослідники наголошують, що її формування потребує цілеспрямованої, системної роботи з поєднанням педагогічних і психологічних методів. Особливої значущості набуває ігрова діяльність, яка інтегрує емоційний, когнітивний і соціальний досвід дитини та створює природні умови для розвитку її стійкості [10, с. 14].

Психологічні дослідження дитинства доводять, що дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку емоційної сфери. За дослідженнями Т. Дуткевич, психічний розвиток дитини відбувається в процесі соціальної взаємодії та опосередковується культурними засобами. Це означає, що формування стійкості до стресу неможливе без урахування соціального контексту, характеру спілкування, стилю педагогічної взаємодії [11].

У працях Ж. Піаже підкреслюється, що мислення дошкільника має конкретно-образний характер, а отже, стресові події часто переживаються емоційно інтенсивніше через обмеженість когнітивних механізмів раціоналізації. Діти старшого дошкільного віку можуть демонструвати тривожність, страхи, емоційну нестабільність, регресивні поведінкові реакції [12].

Дослідники дитячої психології зазначають, що джерелами стресу для дошкільників можуть бути: зміна режиму та середовища, труднощі соціальної адаптації, конфлікти у взаємодії, інформаційне перевантаження, емоційна напруга в сім'ї тощо. У зв'язку з цим формування стресостійкості в дітей дошкільного віку розглядається як важлива профілактична стратегія [13–15].

Сучасні дослідження доводять тісний зв'язок між фізичною активністю та психічним благополуччям.

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

У фізіологічному аспекті рухова діяльність сприяє регуляції діяльності нервової системи, зниженню рівня гормонів стресу, стабілізації емоційного стану. Фізична активність розглядається як природний механізм зняття психоемоційного напруження особистості [16].

Фізкультурно-оздоровча робота в закладі дошкільної освіти традиційно розглядається як важливий складник збереження і зміцнення фізичного здоров'я дітей, розвитку їхніх рухових якостей, формування основ здорового способу життя та позитивного ставлення до фізичної активності. У педагогічних дослідженнях вона трактується як комплексна система організаційних, методичних і виховних заходів, що поєднують заняття з фізичної культури, рухливі ігри, гімнастику, фізкультурні хвилинки, спортивні свята, оздоровчі процедури та інші форми рухової діяльності [17]. Проте сучасні підходи до організації освітнього процесу в ЗДО дедалі частіше підкреслюють не лише фізіологічний, а й психотерапевтичний та корекційний потенціал фізкультурно-оздоровчої роботи. В умовах зростання психоемоційних навантажень, інформаційної насиченості середовища та соціальної нестабільності особливої актуальності набуває її роль як засобу психологічної стабілізації дітей старшого дошкільного віку.

Старший дошкільний вік є періодом інтенсивного розвитку особистості, становлення довільної поведінки, формування самооцінки, емоційної сфери та перших механізмів саморегуляції. У цей час дитина активно пізнає соціальний світ, вчиться взаємодіяти з однолітками й дорослими, опановує нові ролі та способи діяльності. Водночас вона залишається чутливою до стресогенних чинників: конфліктів у спілкуванні, невдач у діяльності, надмірних вимог, змін у звичному середовищі. Нерідко це проявляється в підвищеній тривожності, емоційній нестабільності, імпульсивності або, навпаки, замкненості. Саме тому фізкультурно-оздоровча робота може бути ефективним інструментом профілактики та подолання негативних психоемоційних станів.

Науковці зазначають, що систематична рухова активність у закладі дошкільної освіти сприяє емоційному розвантаженню дітей. Під час активних рухів, ігор, вправ відбувається природне зниження внутрішнього напруження, зменшення рівня тривожності та агресивності. Рух створює умови для безпечного вираження емоцій, дає можливість дитині «прожити» різні почуття через тілесний досвід. Фізична активність стимулює вироблення біологічно активних речовин, що позитивно впливають на настрій і загальне самопочуття, сприяє формуванню відчуття радості, задоволення, упевненості у власних силах [18–21].

К. Левшунова зауважує, що рухова активність не лише сприяє фізичному розвитку дитини, але й виступає важливим засобом регуляції емоцій, зниження рівня тривожності та нервового напруження, формування адаптивних реакцій. Дослідниця доводить, що систематичні фізичні вправи позитивно впливають на нервово-психічну сферу дошкільника, сприяють гармонізації процесів збудження та гальмування, підвищують рівень саморегуляції та здатності до самоконтролю. Особлива увага в роботі К. Левшунової приділена механізмам, через які рухова активність впливає на психічне благополуччя дітей: мобілізації ендорфінних процесів, оптимізації діяльності вегетативної нервової системи, створенню умов для емоційного розвантаження та переживання успіху у вправах. Авторка виокремлює ігрові форми рухової діяльності, ритмічні вправи, дихальні практики як засоби, що стимулюють розвиток емоційної стабільності, покращують поведінкову адаптацію і сприяють зниженню психоемоційного напруження [22].

Варто зауважити, фізкультурно-оздоровча робота зменшує нервове напруження та сприяє гармонізації процесів збудження і гальмування в нервовій системі дитини. Регулярні вправи допомагають урівноважити психічні процеси, розвивають витривалість до навантажень, формують здатність контролювати імпульси та дотримуватися правил. У структурі занять з фізичної культури дитина навчається слухати інструкції, чекати своєї черги, координувати рухи з іншими учасниками, що позитивно впливає на розвиток поведінкової регуляції.

Важливим аспектом є формування позитивного емоційного фону освітнього процесу. Якщо фізкультурні заняття організовані у формі гри, супроводжуються підтримкою педагога, емоційним підкріпленням, музичним оформленням, вони стають джерелом позитивних переживань. Дитина асоціює рухову активність з радістю, успіхом, командною взаємодією, що сприяє підвищенню її самооцінки та зміцненню психологічного благополуччя.

Особливе значення для психологічної стабілізації мають ігрові форми фізичної діяльності. Рухливі ігри створюють умови для розвитку соціальних навичок, формування здатності домовлятися, співпрацювати, дотримуватися правил. Вони допомагають дитині навчитися приймати як перемогу, так і поразку, регулювати власні емоції в ситуації змагання. У грі дитина вчиться конструктивно реагувати на труднощі, що є важливим складником стресостійкості.

Ритмічні вправи, що виконуються під музику, сприяють узгодженню рухів із ритмом, розвитку координації, концентрації уваги та внутрішньої організованості. Ритм має стабілізуючий вплив на психіку, допомагає структурувати діяльність, знижує рівень хаотичності поведінки. Діти, які регулярно беруть участь у ритмічних вправах, зазвичай демонструють більш упорядковану поведінку та кращу здатність до самоконтролю [23].

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

Не менш важливими є дихальні техніки та релаксаційні вправи, що інтегруються у структуру фізкультурних занять. Усвідомлене дихання допомагає дитині навчитися заспокоюватися, знижувати рівень тривожності, концентруватися на власних відчуттях. Прості вправи на розслаблення м'язів, уявні подорожі, вправи на відчуття тепла формують первинні навички саморегуляції. Такі практики особливо корисні для дітей із підвищеною збудливістю або емоційною нестійкістю.

У контексті дослідження стресостійкості важливо зазначити, що емпіричні дані засвідчують: стресостійкість не є вродженою незмінною рисою, а формується в процесі виховання, навчання та соціалізації. Вона розвивається під впливом багатьох чинників, серед яких особливості емоційного розвитку дитини, сформованість навичок саморегуляції, рівень підтримки з боку дорослих та характер освітнього середовища. Діти, які зростають у середовищі психологічної безпеки, де їх підтримують, заохочують до активності та самовираження, зазвичай демонструють вищий рівень адаптивності [10; 11; 14; 16].

Особливості емоційного розвитку визначають здатність дитини розпізнавати, усвідомлювати й виражати свої почуття. Якщо дитина не вміє ідентифікувати власні емоції, вона частіше реагує імпульсивно або проявляє соматичні симптоми напруження. Фізкультурно-оздоровча робота, поєднана з вербалізацією переживань («як ти почуваєшся після гри?», «що ти відчував, коли біг?»), сприяє розвитку емоційного інтелекту та усвідомленості.

Сформованість навичок саморегуляції є важливою умовою стресостійкості. Саморегуляція охоплює здатність контролювати поведінку, стримувати небажані реакції, переключати увагу, заспокоюватися після збудження. Саме за допомогою фізичних вправ дитина поступово вчиться управляти своїм тілом, що стає основою для керування емоціями. Контроль над рухами трансформується в контроль над поведінкою та переживаннями.

Рівень підтримки дорослих також істотно впливає на формування стресостійкості дітей. Педагог, який створює атмосферу довіри, заохочує, не принижує за помилки, є емоційним регулятором для дітей. У фізкультурно-оздоровчій роботі важливо не лише правильно дозувати навантаження, а й забезпечувати позитивний зворотний зв'язок, підкреслювати навіть незначні успіхи, формувати в дітей відчуття компетентності.

Характер освітнього середовища визначає рівень психологічної безпеки та комфорту. Якщо заняття з фізичної культури проводяться в умовах надмірної конкуренції, жорсткої дисципліни та порівняння дітей між собою, це може підвищувати тривожність. Натомість підтримувальне, інклюзивне середовище, де враховуються індивідуальні можливості кожної дитини, сприяє зміцненню впевненості та позитивного ставлення до себе.

Таким чином, фізкультурно-оздоровча робота в закладі дошкільної освіти має значний потенціал як засіб психологічної стабілізації дітей старшого дошкільного віку. Вона забезпечує не лише фізичний розвиток, а й сприяє формуванню емоційної рівноваги, розвитку саморегуляції, зниженню рівня тривожності та підвищенню адаптивності. Інтеграція рухової активності з елементами психоемоційної підтримки, релаксації та ігрової взаємодії створює умови для гармонійного розвитку особистості дитини, формування її стресостійкості як важливої передумови подальшого успішного навчання і соціалізації.

Стресостійкість у структурному плані постає як система взаємопов'язаних компонентів. Емоційний компонент характеризується здатністю до регуляції емоційних станів, стабільністю настрою та зниженням рівня тривожності. Когнітивний компонент пов'язаний із формуванням адекватного сприйняття подій, розвитком уявлень про способи подолання труднощів та появою елементарних копінг-стратегій. Поведінковий компонент виявляється в здатності конструктивно реагувати на складні ситуації, контролювати імпульсивні реакції та зберігати активність у діяльності. Фізіологічний компонент охоплює адаптивні можливості нервової системи, особливості перебігу психофізичних реакцій і рівень функціонального напруження організму. У старшому дошкільному віці важливу роль відіграє емоційний компонент, оскільки саме емоційні реакції є домінантними в регуляції поведінки дитини.

Таким чином, стресостійкість дітей старшого дошкільного віку є динамічним особистісним утворенням, розвиток якого залежить від взаємодії психологічних, фізіологічних і соціально-педагогічних чинників. Старший дошкільний вік – сприятливий період для цілеспрямованого формування механізмів емоційної регуляції, адаптивної поведінки та внутрішньої стабільності. Рухова активність і фізкультурно-оздоровча робота в закладі дошкільної освіти мають значний потенціал у зміцненні психоемоційного благополуччя дитини, розвитку її здатності конструктивно долати стресогенні впливи.

З метою формування стресостійкості в дітей старшого дошкільного віку засобами фізичної культури було розроблено систему роботи з урахуванням сучасних психолого-педагогічних підходів до збереження психічного здоров'я дитини, ідей цілісного розвитку особистості та пріоритетів фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладі дошкільної освіти. Концептуальною основою системи є положення про взаємозв'язок психоемоційного стану й рухової активності, відповідно до яких систематична фізична діяльність сприяє стабілізації емоційного фону, розвитку механізмів саморегуляції, підвищенню адаптивних можливостей і

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

формуванню психологічної стійкості дитини.

У контексті зазначених теоретичних засад визначено мету системи, що полягає в розвитку стресостійкості дітей старшого дошкільного віку шляхом формування навичок емоційної саморегуляції, зниження рівня тривожності, розвитку довільної поведінки, зміцнення нервово-психічної стабільності та набуття позитивного досвіду подолання труднощів у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності. Запропонована система спрямована не лише на фізичний розвиток, а й на гармонізацію внутрішнього стану дитини, становлення впевненості у власних можливостях, формування самоконтролю та відчуття психологічної захищеності.

Реалізація поставленої мети зумовила визначення комплексу завдань, орієнтованих на різні компоненти стресостійкості. До них належать розвиток здатності до емоційного самовираження та саморегуляції; формування навичок зняття психоемоційного напруження; розвиток тілесної усвідомленості й відчуття м'язового розслаблення; підвищення витривалості та стійкості до навантажень; формування позитивної самооцінки; розвиток комунікативних умінь у руховій взаємодії; виховання впевненості у власних можливостях; формування навичок конструктивної поведінки у складних ситуаціях.

Системність впливу забезпечується дотриманням принципів цілісності, систематичності, доступності, емоційної комфортності та індивідуалізації. Принцип цілісності передбачає інтеграцію фізичного, емоційного й соціального розвитку; систематичність – досягнення стійкого ефекту формування адаптивних механізмів (основна вимога цього принципу полягає в тому, щоб заняття фізичними вправами не зводилися до проведення епізодичних, розрізнених заходів, а здійснювалися безперервно та послідовно); доступність – відповідність вправ віковим та індивідуальним особливостям дітей; емоційна комфортність – створення позитивного психологічного клімату; індивідуалізація – урахування темпу розвитку, рівня тривожності, особливостей нервової системи та стану здоров'я кожної дитини.

Логіка реалізації системи відображена в поетапній структурі, що охоплює взаємопов'язані етапи. Адаптаційно-мотиваційний етап спрямований на формування позитивного ставлення до фізичної активності, зниження напруження, створення відчуття безпеки та емоційного прийняття. Він передбачає використання вправ на знайомство, рухливих ігор з елементами співпраці, тілесної активізації та встановлення довірливих стосунків між педагогом і дітьми. На цьому етапі доцільно виконувати комплекс фізичних вправ «Привітання тіла». Вправи на тілесну активізацію: інтенсивне розтирання долонь («гарячі руки»), «умивання» обличчя повітрям, легке постукування пальцями по тулубу (стимуляція тактильних рецепторів). Вправа «Дзеркало»: робота в парах, де одна дитина повторює плавні рухи іншої, встановлюючи візуальний та руховий контакт. Також доцільно використовувати рухливі ігри з елементами співпраці: «Клубочок» – діти, тримаючись за руки, мають «заплутатися» і «розплутатися», не розриваючи рук. «Дракон кусає свій хвіст» – гра на згуртованість та синхронізацію рухів у колоні. «Передай посмішку по колу» – поєднання бігу із зупинкою для виконання вітального жесту.

Наступний, емоційно-регуляційний етап, орієнтований на розвиток здатності керувати власними емоційними станами. Його зміст становлять вправи на розпізнавання і вираження емоцій за допомогою рухів, міміки та жестів, психогімнастичні етюди, дихальні вправи, елементи дитячої релаксації та прийоми зняття м'язового напруження, що сприяють усвідомленню відчуттів і відновленню емоційної рівноваги. Пропонуємо приклади вправ та ігор: вправа «Вулкан» – повільне присідання (накопичення напруження) і різкий стрибок вгору з видихом (скидання «лави» – гніву або втоми). Вправа «Сніговик, що тане» – сильне напруження всіх м'язів («замерзання») і поступове повне розслаблення до сповзання на підлогу («танення» під сонцем). Дихальна вправа «Повітряна кулька» – глибокий вдих животом і повільний видих через вузьку щілину губ. Рухливі ігри на вираження емоцій: «Море хвилюється...» (з емоційним завданням), «Фігура радості завмри», «Фігура страху завмри». «Кенгуру та кенгуреня» – вправа на розвиток емпатії та ритмічної взаємодії. «Вітер і дерева» – нахили тулуба, що імітують різну інтенсивність вітру (від легкого бризу до шторму).

Поведінково-адаптивний етап спрямований на формування конструктивних моделей поведінки в ситуаціях труднощів. Використання ігрових ситуацій з подоланням перешкод, вправ на витривалість, координацію та самоконтроль, командних ігор забезпечує розвиток уміння дотримуватися правил, контролювати імпульсивні реакції, взаємодіяти з однолітками, проявляти наполегливість і доводити дію до завершення. Наприклад, комплекс вправ «Смуга перешкод – Шлях героя», вправи на координацію та самоконтроль: ходьба по гімнастичній лаві з мішечком піску на голові (вимагає зосередженості). Вправи на витривалість: тримання статичних поз («Ластівка», «Плавець») протягом 15–20 секунд. Подолання тунелів, лабіринтів та «болота» (купинок), моделювання ситуації пошуку виходу. Командні ігри та ігри-естафети: «Рятівники» – естафета, де потрібно перенести «потерпілого» (іграшку) через перешкоди, діючи узгоджено в парі; «Совонька» – гра на миттєве гальмування імпульсивної дії за сигналом; «Командні ходулі» – пересування групи, де ноги учасників символічно пов'язані (наприклад, тримаються за спільну мотузку).

Завершальним є ресурсно-відновлювальний етап, спрямований на закріплення навичок психофізичного відновлення. Він охоплює вправи на розслаблення, елементи дитячої йога-гімнастики,

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

ритмічні вправи, техніки відновлення дихання та тілесно-орієнтовані прийоми, що мають профілактичне значення для запобігання перевтомі й стабілізації психоемоційного стану. Комплекс «Дитяча йога та ритміка»: поза «Дерево» – розвиток внутрішньої рівноваги та відчуття опори; поза «Дитина» (згрупувавшись на підлозі) – відчуття захищеності та спокою. Ритмічне простукування, відплескування простого ритму по стегнах і в долоні для синхронізації роботи півкуль мозку. Тілесно-орієнтовані техніки та ігри: «Сплячий тигр» – гра на повне заспокоєння дихання та нерухомість; «Чарівний сон» – сеанс релаксації під спокійну музику з візуалізацією приємних природних об'єктів (ліс, море); «Мийка машин» – дитина проходить через «автомийку» (шеренгу однолітків), які легко і приємно погладжують її по плечах і спині (тактильне підкріплення).

Зміст системи реалізується в різних формах організації фізкультурно-оздоровчої діяльності: фізкультурних заняттях, ранковій гімнастиці, рухливих іграх, фізкультурних хвилинках, динамічних паузах, релаксаційних вправах, психогімнастичних та коригувальних комплексах. Інтеграція різноманітних засобів фізичної культури, зокрема фізичних вправ, оздоровчих сил природи і гігієнічних чинників у щоденний режим ЗДО забезпечує послідовність і природність формування стресостійкості в дітей старшого дошкільного віку.

Методи реалізації мають ігровий, емоційно-образний і практико-орієнтований характер та передбачають застосування емоційного залучення, рухового моделювання, ігрової терапії, тілесно-орієнтованого впливу, дихальної регуляції та позитивного підкріплення. Ефективність системи визначається створенням атмосфери підтримки, прийняття і психологічного комфорту.

Очікувані результати охоплюють психологічні, поведінкові та фізіологічні зміни: зниження тривожності, підвищення емоційної стабільності, розвиток саморегуляції і позитивної самооцінки; покращення довільності поведінки та здатності до співпраці; зниження нервово-м'язового напруження, покращення координації та стабілізацію функціонального стану організму. Критеріями ефективності є емоційна врівноваженість, рівень тривожності, здатність до саморегуляції, особливості поведінкових реакцій, витривалість до навантажень і характер соціальної взаємодії, що оцінюються шляхом педагогічного спостереження та аналізу динаміки емоційних станів.

Реалізація системи роботи потребує відповідної професійної підготовки педагогів, їхньої обізнаності щодо психоемоційного розвитку дошкільників і методів тілесної та емоційної регуляції. Педагог виступає емоційним регулятором і джерелом підтримки, а його професійна позиція має ґрунтуватися на доброзичливості, терпінні, емоційній стабільності та чутливості до стану дітей.

Важливим складником запропонованої системи роботи є конструктивна взаємодія з батьками, інформування їх про значення рухової активності для психічного здоров'я та надання рекомендацій щодо вправ і технік релаксації вдома, що забезпечує узгодженість впливів і створює цілісний простір підтримки дитини.

Отже, система роботи з формування стресостійкості дітей старшого дошкільного віку засобами фізичної культури постає як модель психофізичного розвитку, що поєднує оздоровчі, розвивальні та корекційно-профілактичні завдання і сприяє гармонізації емоційної сфери, зміцненню нервово-психічної стабільності та розвитку особистісних ресурсів, необхідних для подальшої успішної соціалізації дитини.

Висновки. Теоретичний аналіз показав, що стресостійкість у старшому дошкільному віці є динамічною характеристикою особистості, яка включає здатність дитини зберігати емоційну рівновагу та конструктивну поведінку під впливом стресогенних чинників. Визначено, що цей феномен має комплексну структуру, яка об'єднує емоційний (стабільність фону), когнітивний (оцінка ситуації), поведінковий (адаптивність дій) та фізіологічний (соматична реакція) компоненти. Старший дошкільний вік є критичним періодом для формування основ стресостійкості завдяки інтенсивному розвитку довільності та первинних механізмів саморегуляції.

Доведено, що фізкультурно-оздоровча робота є важливим ресурсом розвитку психоемоційної стабільності дитини. Встановлено прямий зв'язок між фізичною активністю та зниженням рівня тривожності. Рухова активність сприяє зняттю м'язового напруження, яке є фізичним еквівалентом емоційного стресу. Спеціальні вправи та ігри стимулюють вироблення нейромедіаторів позитивного емоційного фону. Дихальні та релаксаційні техніки оптимізують баланс між процесами збудження і гальмування в нервовій системі, що є фундаментом для саморегуляції та адаптивної поведінки.

Розроблено та методично висвітлено систему роботи з формування стресостійкості засобами фізичної культури, яка базується на принципах системності, наступності та індивідуалізації. Система роботи з формування стресостійкості в дітей старшого дошкільного віку поєднує адаптаційно-мотиваційний, емоційно-регуляційний, поведінково-адаптивний та ресурсно-відновлювальний етапи роботи. Вона дає змогу цілеспрямовано впливати на розвиток емоційної регуляції, довільності, витривалості до навантажень, здатності до самозаспокоєння та конструктивної взаємодії з однолітками.

Отже, фізкультурно-оздоровча робота в закладі дошкільної освіти є стратегічним ресурсом

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

формування стресостійкості, що забезпечує не лише фізичне зміцнення організму, але й стабілізацію емоційної сфери, розвиток саморегуляції та психологічної витривалості дитини. Формування стресостійкості має розглядатися як невід'ємний складник цілісного розвитку особистості дошкільника та важливий напрям модернізації сучасної дошкільної освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні діагностичних інструментів оцінювання стресостійкості дошкільників, вивченні ролі сімейного середовища у формуванні адаптивних механізмів та підготовці педагогів до роботи з психоемоційними станами дітей.

Список використаної літератури

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 2001 р. № 49, ст.259. (2628-III). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 12.02.2026).
2. 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: 10.02.2026).
3. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19. (дата звернення: 12.02.2026).
4. Selye H. The evolution of the stress concept. *Amer. Scientist*. 1973. V. 62, 66. P. 642–649.
5. Lasarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York : *Springer Publishing Company*, 1984. 456 c.
6. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*. 2004. № 59 (1). P. 20–28.
7. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.02. Дніпропетровськ, 2007. 480 с.
8. Бойко А. Психологія особистості в екстремальних умовах. *Наукові перспективи*. 2024. № 9 (51). С. 1108–1120. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-9(51)-1108-1120.
9. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. № 71 (3). P. 543–562.
10. Особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку : навч. посіб. / Т. О. Пироженко та ін., за наук. ред. Т. О. Пироженко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 153 с.
11. Дуткевич Т. В. Дитяча розвивально-корекційна психологія : модульн. навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 304 с.
12. Чекстере О. Ю. Погляди Ж. Піаже на особливості егоцентризму дитячого мислення. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* / за ред. академіка С. Д. Максименка. Київ : Главник, 2008. Т. X. Ч. 8. С. 632–642.
13. Дитина у сучасному соціопросторі : навч. посіб. / Т. О. Пироженко та ін./ за ред. Т. О. Пироженко. Київ – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.
14. Психологічне здоров'я дошкільників / уклад. Т. І. Прищепа. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 239 с.
15. Психологічна рукавичка : методичні рекомендації для психологів, педагогів та батьків щодо використання вправ для розвитку психологічного добробуту дітей / Т. Костенко. Київ : ГО «ДОККУ», 2025. 120 с.
16. Безпечний простір. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів : навч.-метод. посіб. Вид. 3-тє, доп., виправ. / С. О. Богданов, Т. Б. Гніда, О. В. Залеська, Н. В. Лунченко, В. Г. Панок, В. В. Соловйова; заг. ред.: В. М. Чернобровкін, В. Г. Панок. Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2021. 368 с.
17. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : підручник. Суми : ПФ «Видавництво «Університетська книга», 2019. 467 с.
18. Загородня Л. П., Тітаренко С. А., Барсуковська Г. П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / за заг. ред. Л. П. Загородньої. Суми : Університетська книга, 2011. 272 с.
19. Єфименко М. М. Казкова фізкультура : програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 52 с.
20. Кошель А., Кошель В., Хоблова М., Наливайко Н. Казкотерапія як здоров'язбережувальна технологія у роботі з дітьми дошкільного віку. *InterConf* : Scientific Collection with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Recent Scientific Investigation» (at Oslo, Norway, June 11–12 2021). Oslo, 2021. 61. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/issue/view/11-12.06.2021 (дата звернення: 12.02.2026).
21. Кошель А., Кошель В., Журавель Т. До проблеми індивідуального оздоровлення дітей дошкільного віку засобами фізичного виховання. *Матеріали конференцій МЦНД*, м. Дніпро, 17.03.2023. 2023. С. 183–188. URL: https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/471 (дата звернення: 10.02.2026).
22. Левшунова К. В. Рухова активність як чинник психічного благополуччя дошкільника : дис. … канд. наук з педагог. та вікової психології : 19.00.07 Київ. 2015. 233 с.
23. Вільчковский Е. С., Денисенко Н. Ф., Шевченко Ю. М. Інтеграція рухів і музики у фізичному розвитку дітей старшого дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2011. 128 с.

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

FORMATION OF STRESS RESILIENCE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PHYSICAL EDUCATION

Titarenko Svitlana
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Preschool Pedagogy and Psychology Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Koshel Anna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»
Koshel Vitalii
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

Introduction. *In the context of social instability, information overload, and increasing psycho-emotional tension, the issue of preserving the mental health of preschool children and developing their ability to withstand stressogenic factors has become especially relevant. Senior preschool age is a sensitive period for the formation of emotional regulation, voluntary behavior, and adaptive mechanisms, which necessitates the search for effective means of developing stress resilience. At the same time, physical culture and health-related activities in preschool education institutions are traditionally viewed primarily as a means of physical development, while their psychotherapeutic and corrective potential remains insufficiently implemented in practice.*

Purpose. *The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation and methodological clarification of the possibilities of physical culture and health-related activities as an effective means of forming stress resilience in senior preschool children, as well as to develop a system of work aimed at enhancing emotional self-regulation, reducing anxiety, strengthening neuropsychological stability, and forming a positive experience of overcoming difficulties in the process of motor activity.*

Methods. *The study employed a set of theoretical methods: analysis, synthesis, generalization, and systematization of psychological and pedagogical sources on the problem of stress and stress resilience; comparative analysis of modern scientific approaches to understanding the phenomenon of psychological resilience; and content analysis of regulatory documents in the field of preschool education. Modeling of a system for developing stress resilience in senior preschool children through physical education was also applied.*

Results. *The article substantiates that preschool children's stress resilience is a multidimensional personal construct that includes emotional, cognitive, behavioral, and physiological components. It has been proven that systematic motor activity positively influences the child's psycho-emotional state, contributes to reducing anxiety, harmonizing excitation and inhibition processes, developing voluntary behavior, and enhancing self-regulation skills. A system of work has been developed that includes adaptive-motivational, emotional-regulatory, behavioral-adaptive, and resource-restorative stages. The principles (integrity, systematicity, individualization, emotional comfort), forms, and methods of implementation (active games, psychogymnastic exercises, breathing techniques, relaxation practices) have been defined, and effectiveness criteria have been outlined.*

Originality. *The scientific novelty lies in the theoretical substantiation of physical culture and health-related activities as an integral psychophysical resource for the formation of stress resilience in senior preschool children; in clarifying the structure of stress resilience with regard to age-specific characteristics; and in developing and describing a system of work integrated into the daily educational process of a preschool institution.*

Conclusion. *The formation of stress resilience in senior preschool age should be considered a priority area of health-preserving activities in preschool education institutions. Physical culture and health-related work can perform not only developmental but also preventive and stabilizing functions, ensuring the harmonization of the emotional sphere and the development of the child's adaptive resources. It is advisable to implement the developed system in preschool practice, provide teachers with training in working with children's psycho-emotional states, and strengthen cooperation with parents in fostering self-regulation skills within the family environment.*

Keywords: *stress resilience, senior preschool age, means of physical culture, physical culture and health-related activities, emotional regulation, motor activity, psycho-emotional well-being.*

References

1. Pro doshkilnu osvitu : Zakon Ukrainy [On Preschool Education: Law of Ukraine] vid 2001. № 49, st.259. (2628-III). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text [in Ukrainian].
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (2021) [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].
3. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [On Education: Law of Ukraine] vid 05 veresnia 2017 r. № 2145-VIII.URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19. [in Ukrainian].

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

4. Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *Amer. Scientist.* V. 62, 6 6. P. 642 – 649.

5. Lasarus, R., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York : *Springer Publishing Company*, 456 c.

6. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist.* № 59 (1). P. 20–28.

7. Arshava, I. F. (2007). Emotsiina stiikist liudyny ta yii diahnostyka: dys... d-ra psykhol. nauk [Human Emotional Stability and Its Diagnosis: Doctoral Dissertation in Psychology] : 19.00.02; Dnipropetrovskyi natsionalnyi un-t. Dnipropetrovsk, 480 s. [in Ukrainian].

8. Boiko, A. (2024). Psykholohiia osobystosti v ekstremalnykh umovakh. [Personality Psychology in Extreme Conditions] Naukovi perspektyvy. № 9 (51). S. 1108–1120. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-9(51)-1108-1120 [in Ukrainian].

9. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development.* № 71 (3). P. 543–562.

10. Pirozhenko, T. O., Soloviova, L. I., Karabaieva, I. I., Hurkovska, T. L., Tokarieva, L. D., & Fedorchuk, O. I. (2025). Osoblyvosti psykholohichnoi stiikosti ditei starshoho doshkilnoho viku : navchalnyi posibnyk [Features of Psychological Resilience of Senior Preschool Children: Study Guide] ; za nauk. red. T.O. Pirozhenko. Kyiv : Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 153 s. [in Ukrainian].

11. Dutkevych, T. V. (2021). Dytiacha rozvyvalno-korektsiina psykholohiia : modulnyi navchalnyi posibnyk. [Child Developmental and Correctional Psychology: Modular Study Guide] Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury,. 304 s. [in Ukrainian].

12. Chekstere, O. Iu. (2008). Pohliady Zh. Piazhe na osoblyvosti ehotsentryzmu dytiachoho myslennia [J. Piaget's Views on the Egocentrism of Children's Thinking]. Aktualni problemy psykholohii: Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia / za red. akademika S.D.Maksymenka. Kyiv : Hlavnyk, Tom Kh. Chastyna 8. S.632-642. [in Ukrainian].

13. Pirozhenko, T. O. (2014). Dytyna u suchasnomu sotsioprostori : navchalnyi posibnyk [The Child in the Modern Social Space: Study Guide] / T.O. Pirozhenko, S.O. Ladyvir, K.V. Karasova [ta in.]; za red. T.O. Pirozhenko. Kyiv-Kirovohrad : Imeks-LTD, 272 s. [in Ukrainian].

14. Pryshchepa, T. I. (2010). Psykholohichne zdorovia doshkilnykiv [Psychological Health of Preschool Children] / Uklad. T. I. Pryshchepa. Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova», 239 s. [in Ukrainian].

15. Kostenko, T. (2025). Psykholohichna rukavychka : metodychni rekomendatsii dlia psykholohiv, pedahohiv ta batkiv shchodo vykorystannia vprav dlia rozvytku psykholohichnoho dobrobutu ditei [Psychological Glove: Methodological Recommendations for Psychologists, Educators, and Parents on the Use of Exercises for Developing Children's Psychological Well-Being] / T. Kostenko. Kyiv : HO «DOKKU», 120 s. [in Ukrainian].

16. Bohdanov, S. O. (2021). Bezpechnyi prostir. Korektsiino-rozvytkova prohrama formuvannia stiikosti do stresu v ditei doshkilnoho viku ta shkoliariv : navch.-metod. posib. [Safe Space. Correctional and Developmental Program for Building Stress Resilience in Preschoolers and Schoolchildren: Educational and Methodological Guide] Vyd. 3-tie, dop., vyprav. / Bohdanov S. O., Hnida T. B., Zaleska O. V., Lunchenko N. V., Panok V. H., Soloviova V. V. / Zah. red. : Chernobrovkin V. M., Panok V. H. Kyiv : Univ. vyd-vo PULSARY, 368 s. [in Ukrainian].

17. Vilchkovskyi, E. S., & Kurok, O. I. (2019). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku: pidruchnyk. [Theory and Methods of Physical Education of Preschool Children: Textbook] Sumy : PF «Vydavnytstvo «Universytetska knyha», 467. [in Ukrainian].

18. Zahorodnia, L. P., Titarenko, S. A., & Barsukovska, H. P. (2011). Fizychne vykhovannia ditei doshkilnoho viku : navchalnyi posibnyk [Physical Education of Preschool Children: Study Guide] / za zah. red. L. P. Zahorodnoi. Sumy : Universytetska knyha, 272 s. [in Ukrainian].

19. Yefymenko, M. M. (2014). Prohrama z fizychnoho vykhovannia ditei rannoho ta doshkilnoho viku «Kazkova fizkultura». [Physical Education Program for Early and Preschool Children «Fairy-Tale Physical Education»] Ternopil : Mandrivets, 52 s. [in Ukrainian].

20. Koshel, A., Koshel, V., Khoblova, M., & Nalyvaiko, N. (2021). Kazkoterapiia yak zdoroviazberezhuvalna tekhnolohiia u roboti z ditmy doshkilnoho viku. [Fairy-Tale Therapy as a Health-Preserving Technology in Work with Preschool Children] Scientific Collection «InterConf», (61): with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Recent Scientific Investigation» (June 11-12, 2021) at Oslo, Norway.URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/issue/view/11-12.06.2021

21. Koshel, A., Koshel, V., & Zhuravel, T. (2023). Do problemy indyvidualnoho ozdorovlennia ditei doshkilnoho viku zasobamy fizychnoho vykhovannia. [On the Issue of Individual Health Improvement of Preschool Children by Means of Physical Education] Materialy konferentsii MTsND, (17.03.2023; Dnipro, Ukraina), 2023. S. 183–188. URL: https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/471 [in Ukrainian].

22. Levshunova, K.V. (2015). Rukhova aktyvnist yak chynnyk psykhichnoho blahopoluchchia doshkilnyka: dys. kand. nauk z pedahohichnoi ta vikovoi psykholohii [Motor Activity as a Factor of a Preschooler's Mental Well-Being: PhD Dissertation in Pedagogical and Developmental Psychology]: 19.00.07 Kyiv. 233 s. [in Ukrainian].

23. Vilchkovskyi, E. S., Denysenko, N. F., & Shevchenko, Yu. M. (2011). Intehratsiia rukhiv i muzyky u fizychnomu rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku : navch.-metod. posibnyk, [Integration of Movement and Music in the Physical Development of Senior Preschool Children: Educational and Methodological Guide] Ternopil : Mandrivets, 128 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 1.03.2026 р.
Прийнято редакцією 1.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

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

УДК 373.3.016:811.161.2
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-171-180

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Собко Валентина Олексіївна
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: vsobko105@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1259-5091

У статті розглянуто теоретико-практичні аспекти впровадження сучасних освітніх технологій у початковій мовно-літературній освіті (українська мова і література) з метою реалізації компетентнісного підходу, в основу якого покладено ключові компетентності; окреслено зміст і напрями роботи з формування в молодших школярів предметних (мовної і мовленнєвої) та ключових компетентностей засобами інноваційних педагогічних технологій; розкрито окремі методичні аспекти формування спільних для всіх ключових компетентностей умінь (читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне мислення, уміння співпрацювати з іншими особами). Висвітлено сутність понять «навчальна технологія», «педагогічна технологія», «освітні інновації», підходи до навчання української мови і читання (компетентнісний, особистісно орієнтований, загальнодидактичний, системно-лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний, технологічний, соціокультурний); розглянуто принципи впровадження освітніх інновацій у початкову мовно-літературну освіту (особистісно орієнтований, системної організації навчання, функційно-комунікативний, інтегративний, активної взаємодії). Запропоновано методичні аспекти реалізації компетентнісного підходу в практиці навчання української мови і читання на прикладах упровадження визначених у дослідженні технологій: ігрові технології, інтерактивне навчання, технології розвитку критичного мислення. Акцентовано на формуванні в здобувачів початкової освіти комунікативної компетентності та ключових: вільне володіння державною мовою, навчання впродовж життя і соціокультурних.

***Ключові слова**: мовно-літературна освітня галузь, українська мова і література, компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, ключові компетентності, сучасні освітні технології, молодші школярі, здобувачі початкової освіти.*

Постановка проблеми. У контексті сучасних змін в освіті, в умовах реалізації ідей Нової української школи актуальним залишається розроблення методик особистісного і компетентнісно орієнтованого навчання, пошук ефективних методів і засобів формування в здобувачів освіти предметних і ключових компетентностей – найважливіших особистісних надбань кожного учня, необхідних для успішного навчання, самореалізації особистості в суспільстві. У реалізації визначеної в Державному стандарті мети початкової освіти [18, с. 4] значна роль відводиться українській мові і літературі. Дослідник проблем теорії і методики навчання української мови М. Вашуленко зазначає, що «саме від умінь і навичок з української мови (читати, запитувати й відповідати, розповідати, переказувати почуте й прочитане, висловлювати свої думки усно й письмово) залежатимуть успіхи школяра / школярки в оволодінні знаннями з усіх інших предметів, зростання загального розвитку, культурного рівня, кругозору» [1, с. 3–4]**.**

На впровадження компетентнісного підходу в початковій мовній освіті − формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів як важливої умови оволодіння мовою як засобом спілкування та розвитку особистісних якостей людини – орієнтують мета і завдання початкового курсу української мови, визначені у створених на основі Державного стандарту типових освітніх програмах [18].

Відбувається переорієнтація процесу формування мовно-мовленнєвої компетентності особистості молодшого школяра та пошуки ефективних шляхів його реалізації. Формування в учнів початкових класів сучасної української школи комунікативної та ключових компетентностей як складників компетентнісної парадигми відповідає потребам сьогодення, узгоджується з гуманістичним підходом до організації та оцінки результативності початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний потенціал мовно-літературної освітньої галузі (українська мова і література) забезпечує формування предметних компетентностей (мовної і мовленнєвої як складників комунікативної) і ключових. У Державному стандарті початкової освіти першою з ключових компетентностей визначено «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» [18, с. 4]. Дослідники проблем навчання мовно-літературної освітньої галузі (В. Бадер, М. Вашуленко, О. Вашуленко, Н. Грона, С. Дубовик, К. Пономарьова, О. Савченко, Н. Сіранчук та ін.) наголошують, що основними аспектами початкової мовної освіти є забезпечення пріоритету української мови як державної, формування компетентної особистості у вирішенні мовленнєвих, навчальних і життєвих ситуацій.

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

Компетентнісний підхід, за дослідженнями науковців (Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Пометун, О. Савченко та ін.), полягає у спрямуванні навчального процесу на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, результатом чого буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [6; 9; 11; 14]. Такий підхід передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах [9].

Проблеми шкільної мовно-літературної освіти (українська мова і література) на компетентнісних засадах висвітлюються в працях Н. Бондаренко, М. Вашуленка, О. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Дубовик, М. Захарійчук, Т. Зенченко, К. Пономарьової, Н. Ростикус, О. Савченко, В. Собко, Н. Сіранчук, Г. Шелехової та ін. Дослідники розкривають теоретико-практичні аспекти методики компетентнісно орієнтованого навчання української мови, форми, методи і прийоми навчання на засадах компетентнісного підходу, методику формування компонентів комунікативної компетентності в процесі опрацювання мовних одиниць різних рівнів [1; 3; 8; 12].

Досягнення очікуваних результатів навчання української мови, як засвідчує аналіз науково-методичних джерел, може забезпечити спільна діяльність учителя і учнів:

- діяльність учителя, спрямована на добір та повідомлення матеріалу учням, організацію їхньої навчальної діяльності, засвоєння знань і формування вмінь, розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання, письма);
- діяльність учнів, спрямована на засвоєння знань, їхню творчу працю над опануванням цих знань, виробленням умінь і навичок, формуванням життєвих компетентностей, зокрема комунікативної – вільного володіння мовою в різних навчальних та життєвих ситуаціях [1].

Саме тому в змісті сучасних програм з української мови, як зазначає М. Вашуленко, виділено два істотні аспекти: *предметний,* тобто *понятійно-лінгвістичний*, і *діяльнісний,* що передбачає активну участь школярів у навчальному процесі, де особливої ваги природно набуває мовленнєва діяльність [1, с. 10].

Важливим фактором підвищення якості й ефективності освіти, формування діяльної компетентної особистості є впровадження в процес навчання української мови в початковій школі новітніх технологій, що зумовлено, передусім, психологічними особливостями учнів, їхніми пізнавальними можливостями, залученням молодших школярів до активної пізнавальної діяльності.

У довідковій літературі *педагогічна технологія* трактується як «своєрідна конкретизація методики, проєкт певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації освітнього процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проєкт освітнього процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання» [7].

У нашому дослідженні, присвяченому використанню сучасних навчальних технологій як засобів реалізації компетентнісного підходу в початковій мовно-літературній освіті, беремо до уваги такі терміни і визначення, подані в наукових і навчально-методичних джерелах:

- *навчальна технологія* – упорядкована сукупність дій і операцій, послідовність яких забезпечує цілісну систему управління навчальною діяльністю учнів з метою набуття ними чітко визначеного навчального результату (О. Савченко) [14, с. 288];
- *педагогічна технологія* – система, яку застосовують у педагогічному навчальному просторі і яка складається з набору чітко визначених відповідно до етапів навчальної діяльності методів, принципів і засобів роботи [10, с. 42];
- *освітні інновації* – нововведення в процесі навчання, що зумовлюють перегляд та переорієнтацію традиційних форм, методів, принципів, прийомів навчання [10, с. 53];
- *технологічний підхід* «передбачає проєктування та здійснення системи дій учителя та учнів, спрямованих на досягнення чітко визначеної мети шляхом послідовного чи неухильного виконання конкретних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв’язку» [14, с. 293].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що питання використання сучасних навчальних технологій у системі реалізації компетентнісного підходу в освіті, і в початковій зокрема, вивчалися науковцями в різних аспектах: технології формування навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу (Н. Бібік, О. Вашуленко, В. Мартиненко, Н. Листопад, К. Пономарьова, Т. Юношева та ін.); ігрові технології в освітньому процесі початкової школи (Н. Бібік, М. Вашуленко, М. Воровка, О. Онипченко, К. Пономарьова, О. Савченко, Г. Товканець та ін.); інтерактивні форми у формуванні ключових і предметних компетентностей учнів (Н. Бібік, О. Вашуленко, Л. Пироженко, О. Пометун, К. Пономарьова, О. Савченко та ін.); проблеми розвитку критичного мислення (Г. Кловак, О. Пометун, О. Савченко, В. Собко, І. Сущенко, та ін.). Дослідники зазначають, що застосування технологій в освітньому процесі підвищує мотивацію учнів та ефективність навчання, сприяє розвитку практичних навичок та творчої активності, забезпечує індивідуалізацію навчання.

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

Вивчення науково-теоретичних засад реалізації компетентнісного підходу в освіті дає можливість зробити висновок про важливість і необхідність упровадження сучасних технологій у процес формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у системі мовно-літературної освіти.

Мета статті – висвітлити теоретико-практичні аспекти реалізації компетентнісного підходу засобами сучасних освітніх технологій у процесі навчання здобувачів початкової освіти української мови і читання; запропонувати типи вправ і завдань з використанням інноваційних прийомів (інтерактивних, ігрових, розвитку критичного мислення) для формування в молодших школярів комунікативної і ключових компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Розроблення методики реалізації компетентнісного підходу в початковому курсі української мови і літератури здійснювали з урахуванням визначених у лінгводидактиці принципів використання освітніх технологій (за Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко):

1. *Особистісно орієнтований принцип* у процесі реалізації технологічного підходу до навчання мови виявляється через уважне ставлення до особистості учня у зв'язку з його творчими, науковими здібностями, а також виявом рівня компетентності щодо норм мовної системи на кожному окремому рівні.

2. *Принцип системної організації навчання.* Системний підхід до реалізації проблеми формування комунікативної компетентності учнів дає можливість розглядати всю концепцію (її функційний та структурний елементи) в єдності та взаємодії. Увага до цього підходу зумовлена тим, що виникає можливість аналізувати та організовувати процес здобування знань як цілісну систему навчання.

Отож принцип системності як засадничий принцип технологічного підходу уможливлює розгляд усього розвитку комунікативної компетентності учнів як єдиного цілого, виокремлюючи в процесі планування навчального компонента відповідні складники, а також урахування особливостей зв'язку між усіма елементами.

3. *Функціонально-комунікативний принцип* є одним з ефективних принципів навчання мови і дослідження мовних явищ. Його реалізація на уроках української мови в школі передбачає підхід до мови як засобу спілкування, тому в процесі шкільної підготовки має бути максимально втілене положення про формування в здобувачів освіти умінь використовувати мову під час комунікації.

4. *Інтегративний принцип.* Технологічний підхід загалом і окремі педагогічні технології зорієнтовані на досягнення мети: навчання мови, виховання мовної особистості, творчого розвитку школяра. Це дає можливість визначити інтегративний принцип технологічного підходу як один із пріоритетних. У процесі навчання мови в школі враховують інтегративні процеси на міждисциплінарному рівні (мова, література) і міжрівневому (фонетика, лексика, морфологія, синтаксис).

5. *Принцип активної взаємодії.* Зміст цього принципу під час запровадження технологічного підходу до навчання мови полягає в стимулюванні школярів до активної співпраці в процесі дослідження мовних явищ.

Активна участь учнів у засвоєнні навчального матеріалу залежить від використання різних форм (робота в парах, малих групах), активних методів і прийомів (рольові ігри, проєкти, інтерактивні прийоми) [10, с. 42–44].

Дослідження засвідчило, що ефективними в практиці навчання української мови і літератури є такі сучасні освітні технології: *технології інтерактивного навчання; ігрові технології; інтегроване навчання; інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ); технології розвитку критичного мислення; технології розвивального навчання; технологія організації навчальної проєктної діяльності; «Сторітелінг» – технологія неформального навчання; педагогічна технологія «Щоденні 5»* тощо.

Використання освітніх технологій мотивує діяльність учнів, зацікавлює мовним матеріалом, сприяє розвитку пізнавального інтересу, розвитку спільних для всіх ключових компетентностей умінь, зокрема: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку, критичне мислення, уміння співпрацювати з іншими особами.

Розробляючи методичні аспекти застосування інноваційних технологій у мовно-літературній освіті, орієнтувалися на основні складники змісту обраних компетентностей: *вільне володіння державною мовою; навчання впродовж життя та соціальні.*

Основна компетентність, формування якої має забезпечити курс української мови і літератури, – комунікативна (складник компетентності *вільне володіння державною мовою*). У дослідженні послуговуємося визначенням комунікативної компетентності молодшого школяра, запропонованим К. Пономарьовою: здатність «спілкуватися з людьми різного віку і статусу, розуміти й відтворювати сприйняту на слух та прочитану інформацію, змістовно й грамотно висловлювати свої думки в усній і письмовій формах, вільно володіти мовою в різних навчальних і життєвих ситуаціях» [12, с. 142].

Для формування компетентності *навчання впродовж життя* розробляли завдання на аналіз, визначення головних ознак предметів / об'єктів, узагальнення найважливіших ознак, доведення, обґрунтування думки, що сприяло опануванню вмінь і навичок організовувати і контролювати свою навчальну діяльність, виконанню розумових операцій і практичних дій, отриманню нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, розвитку вмінь працювати самостійно і в групі.

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

У формуванні *громадянських і соціальних* компетентностей орієнтувалися на вироблення в учнів здатностей діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил, усвідомлювати себе громадянином України; знати державні, українські національні символи, традиції, народні свята, етикетні правила спілкування тощо.

Пропонуємо рекомендації та приклади комплексних завдань і вправ для реалізації компетентнісного підходу на уроках української мови та читання засобами освітніх технологій.

Ігрові технології − це спосіб організації освітнього процесу, який передбачає використання різноманітних ігор (дидактичних, рольових, сюжетно-рольових, ситуативних тощо) для активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхнього творчого потенціалу, стимулювання зацікавленості учнів предметом. Ігрові технології, як відомо, сприяють формуванню мотивації навчання, емоційного комфорту, позитивного ставлення до себе й інших. У зв'язку з цим на уроках у 1–4 класах вагоме місце має відводитися ігровим вправам – складникам реалізації технологічного підходу до навчання.

О. Савченко зазначає, що ігри, які використовують на уроках у початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, уміння і навички [14, с. 307]. М. Воровка та О. Онипченко, аналізуючи сутність дидактичної гри, наголошують на тому, що її ефективність посилюється через функціональний взаємозв'язок із рольовими елементами, що дає змогу «активізувати мовленнєві навички в умовах, максимально наближених до реального спілкування» [2, с. 98]. Гра не лише зацікавлює учнів, але й сприяє практичному застосуванню здобутих знань у різних видах мовленнєвої діяльності.

З метою реалізації компетентнісного підходу важливо дотримуватися визначених у педагогічних і лінгводидактичних джерелах особливостей організації ігрової діяльності:

- *контекстуалізація* (ігрові ситуації повинні бути пов'язані з реальними життєвими ситуаціями, що стимулює використання лексичного запасу, синтаксичних структур у різних контекстах);
- *різноманітність завдань* (забезпечення різноманітності ігрових завдань, які спонукають учнів висловлювати свої думки, розповідати історії, описувати предмети тощо);
- *групова взаємодія (*створення ігрових ситуацій, організація групової взаємодії; групові ігри стимулюють спілкування між учнями, розвивають навички співпраці та взаєморозуміння);
- *рольові завдання* (залучення дітей до різних ролей в іграх (ефективним є обрання учнями ролей за бажанням); це допомагає розширити їхні лінгвістичні можливості і розуміння різних точок зору);
- *інтерактивність* (використання інтерактивних ігор, де учні можуть взаємодіяти з об'єктами, оточенням, працювати в парах; такий підхід сприяє використанню різних мовних засобів для вираження своїх думок та побажань);
- *стимулювання творчості* (ігри мають заохочувати творчий підхід до мовлення, даючи учням можливості висловлювати свої ідеї та уявлення).

Дослідження підтверджує, що врахування означених особливостей в ігровій діяльності забезпечує формування спільних для всіх ключових компетентностей умінь, зокрема: висловлювати власну думку, критично мислити, брати участь у творчій діяльності, уміння керувати емоціями, співпрацювати з іншими особами тощо.

Важливо, щоб в іграх школярі поєднували роботу зі словом, реченням, текстом і практичними діями, з наочністю. Назви ігор можуть повторюватися, але змістове наповнення має відповідати насамперед темі уроку за програмою.

Гра «Мовознавці» (пояснення значень слів за словниками; складання словникових статей; заслуховування визначень, складених учнями; пояснення особливостей використання лексики в різних текстах; побудова «Асоціативного куща» відповідно до мовного матеріалу, який вивчається; обґрунтування доцільності дібраного мовного матеріалу).

Гра «Дослідники» (тлумачення термінів; зіставлення слів, визначення спільного і відмінного; визначення нового; добір ситуацій, коли цим мовним матеріалом можна користуватися; самостійне (або в парах чи групах) створення / розроблення гри за поданим матеріалом; проведення гри в класі).

Гра «Знавці культури мовлення» (добір слів, висловлень, які необхідно використовувати в різних ситуаціях; використання формул мовленнєвого етикету; уважне слухання співрозмовника; уміння вступати в діалог, висловлювати свою думку).

Для формування умінь будувати речення різних типів за метою висловлювання і за інтонацією практикували складання речень у групах на різні теми («Природа рідного краю», «Правила користування комп'ютером», «Українські національні традиції»), із запропонованим словом (ігри «Цікаве слово», «Що приховує слово»), що сприяло використанню лексичних засобів у власному мовленні, опануванню норм літературної мови.

Цікавою учням була гра в групах на побудову речень зі словом *сім'я.* Діти складали речення про членів родини, про професії батьків, сімейний відпочинок тощо. Такий підхід забезпечує не лише

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

мовленнєвий розвиток, а й виховання учнів.

Участь молодших школярів в іграх такого типу є важливою умовою залучення їх до активної мовно-мовленнєвої діяльності, формування не лише комунікативної компетентності, а й соціокультурної, уміння вчитися.

Ефективним видом ігрової діяльності, що сприяє мовленнєвому розвитку школярів, є *ситуативні* завдання. Вони стимулюють мислення і посилюють інтерес учнів до опанування програмового матеріалу, підвищують їхню пізнавальну активність.

Мовленнєва ситуація «Спілкування в магазині. Ввічливі слова».

Тема діалогу: «У магазині іграшок (або шкільного приладдя)».

Учасники: покупець та продавець.

Місце дії: «імпровізований магазин» у класі (речі із цінниками розкладено у визначеному місці).

Ситуація**:** Незабаром день народження найкращого друга. Ти прийшов до магазину, щоб обрати подарунок на певну суму. Тобі потрібно дізнатися ціну, характеристики товару та ввічливо здійснити покупку.

Мета**:** формувати навички етикетного спілкування, розвивати вміння ставити запитання та відповідати на них, виховувати культуру поведінки в громадських місцях.

Мовленнєво-комунікативні завдання для учнів: 1) привітатися та привернути увагу продавця; 2) запитати про наявність конкретного товару або попросити порадити щось цікаве; 3) дізнатися ціну та уточнити деталі (колір, розмір, матеріал); 4) використати ввічливі слова: *будь ласка, дякую, перепрошую, допоможіть обрати*; 5) попрощатися після завершення розмови.

За потреби доцільно подати приклад орієнтовного діалогу, типові фрази мовленнєвого етикету.

Мовленнєва ситуація «Спілкування в бібліотеці. Ввічливі слова».

Тема діалогу: «Вибір книги в бібліотеці».

Учасники: учень (читач) та бібліотекар.

Місце дії: шкільна бібліотека.

Ситуація**:** Уяви, що ти прийшов до бібліотеки, щоб повернути прочитану книгу і взяти нову для читання. Яка розмова може відбутися між бібліотекарем і читачем?

Мета: розвивати вміння учнів вести діалог у реальній життєвій ситуації, правильно ставити запитання та відповідати на них, дотримуватися правил ввічливого спілкування, формувати культуру мовлення (слова ввічливості: вітання, звернення, запитання, прохання, порада, подяка, прощання).

Мовленнєво-комунікативні завдання для учнів: формувати в учнів уміння починати розмову з використанням ввічливих форм звертання, ставити запитання та давати повні відповіді; розвивати навички слухання співрозмовника; навчити підтримувати розмову та реагувати на репліки партнера; формувати вміння висловлювати прохання, подяку та власні побажання.

Участь молодших школярів в ігровій діяльності, як засвідчує дослідження, сприяє поповненню та активізації словникового запасу, формуванню вмінь активно користуватися відповідною лексикою, реченнями різних типів у процесі спілкування, опануванню правил поведінки в соціумі, розвитку мислення та емоційного інтелекту.

Зміст і мета *інтерактивних технологій* на уроках української мови визначаються положенням про активну взаємодію (інтеракцію) між основними учасниками освітнього процесу – учителями та здобувачами освіти. Важливими за умов реалізації інтерактивних технологій є принципи діалогізації та комунікативної спрямованості, дотримання яких забезпечує оптимальну орієнтацію учнів на засвоєння матеріалу з опорою на значний мотиваційний потенціал [9; 11; 14; 15; 17]. Суть інтерактивного навчання в тому, за визначенням О. Пометун, Л. Пироженко, що освітній процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Дослідниці наголошують, що інтерактивне навчання «ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії» [11, с. 9]. О. Савченко зазначає, що інтерактивні методи – це методи, метою яких є організація такого співнавчання та взаємонавчання (колективного, групового, парного), що спонукає всіх дітей до взаємодії, взаємо- й самоконтролю, рефлексії думок і поведінки [14, с. 294].

Інтерактивне навчання передбачає організацію освітнього процесу таким чином, щоб практично всі учні були задіяні в процесі пізнання, розуміли і рефлексували з приводу того, що вони знають, уміють і думають. До інтерактивних належать форми і методи навчання, які спонукають дітей до активної мисленнєвої та практичної діяльності в процесі опанування навчального матеріалу (за К. Пономарьовою) [12, с. 19]. Серед найбільш поширених в освітньому процесі інтерактивних прийомів науковці називають «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Кубування», «Діаграма Венна», «Асоціативний кущ», «Інтерв'ю», «Сенкан» тощо [9; 11; 12; 15].

Застосування інтерактивних технологій є ефективним у різних формах організації освітньої діяльності на уроках мовно-літературної освітньої галузі: фронтальної («Мікрофон», «Мозковий штурм», «Незакінчені речення», «Навчаючи – вчуся»); роботи в парах, малих групах (рольова гра, театралізація); дискусій («Обери

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

позицію», «Прес»).

Технологія «Мікрофон» характеризується як міра швидкості думки, шкала виявлення рівня знань та читацького досвіду; дає можливість кожному учневі висловлювати свою думку, відповідати швидко на запитання, по черзі. Варто практикувати на етапах актуалізації опорних знань, перевірки домашнього завдання, підсумку уроку, рефлексії; у процесі роботи з текстами і літературними творами стимулює молодших школярів до обговорення, дає можливість по черзі висловити власну думку щодо прочитаного. Такий підхід забезпечує розвиток аудіювання, говоріння, опанування мовного матеріалу, використання його в процесі висловлення думки.

Технологія «Прес», зазначають О. Пометун і Л. Пироженко, навчає учнів формулювати аргументи, переконувати інших, висловлювати власні думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі за конкретною схемою: позиція, обґрунтування, приклад, висновки (*«Я вважаю, що…»; «…тому, що…»; «…наприклад…»; «Отже, я вважаю…»*) [11, с. 140]. Науковці наголошують на доцільності використання означеної технології на етапах актуалізації опорних знань, усвідомлення учнями нового матеріалу, з метою самостійного виведення правил.

Для вирішення суперечливих питань, створення переліку ідей та залучення всіх учнів до обговорення практикували технологію «Коло ідей»; для розвитку логічного мислення, уяви, збагачення словникового запасу молодших школярів – «Асоціативний кущ». Важливо, щоб учні брали участь у колективному поясненні зв’язків між поняттями (якщо це доступно).

Інтерактивні прийоми, як підтверджує дослідження і досвід, є важливими засобами мотивації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти, забезпечення можливостей для дослідницької діяльності, пошуку і відкриття нового, сприяють розвитку критичного мислення, розвитку самостійності, формуванню комунікативних здібностей, відповідних життєвих компетентностей.

Важливе місце в реалізації компетентнісного підходу в початковій мовно-літературній освіті пєосіда *технологія розвитку критичного мислення*. Вона спрямована на формування в учнів умінь аналізувати інформацію, висловлювати власні судження, робити висновки та аргументувати свою позицію. У процесі роботи за цією технологією учні не лише сприймають інформацію, а й активно обговорюють її, що сприяє розвитку усного мовлення, формуванню ключових і предметних компетентностей у цілому.

Рекомендації щодо впровадження технології розвитку критичного мислення в освітній процес, і початкової школи зокрема, знаходимо в працях науковців (Н. Бібік, Т. Васютина, Г. Волошина, О. Комар, О. Пометун, А. Терлецька, О. Тягло та ін.) [9; 11; 3; 16]. Учені наголошують на пошуку нового змісту, форм, методів та засобів навчання, спрямованих на розвиток критичного мислення учнів.

У попередньому дослідженні ми визначили, що критичне мислення нерозривно пов’язане із соціалізацією особистості, з реальним життям людини, з реальними фактами, правдивою інформацією [5]. Уважаємо, що робота вчителя на уроках у початковій школі має бути спрямована на виконання завдань (у процесі роботи з підручниками та додатково дібраним матеріалом), які б відповідали формуванню в учнів соціальної компетентності, що нерозривно зв’язана з розвитком критичного мислення. Розглянемо окремі з них.

На уроках української мови і читання, як засвідчує наше дослідження, для роботи з текстами ефективним є використання прийому «Передбачення». Перед читанням тексту вчитель пропонує учням розглянути заголовок або ілюстрацію та висловити припущення щодо змісту твору. Учні обґрунтовують свої думки, обговорюють різні варіанти розвитку подій. Така робота активізує мовленнєву діяльність школярів, розвиває вміння формулювати власні припущення, аргументувати їх і брати участь у дискусії. Ефективність цього прийому полягає в розвитку в учнів навичок логічного мислення та усної комунікації.

У доборі вправ і завдань для реалізації компетентнісного підходу засобами технологій розвитку критичного мислення орієнтувалися на такі компоненти змісту:

1. Надання інформації про ціннісний об’єкт у вигляді текстів розповідного, описового чи міркувального характеру.

2. Оцінювання об’єкта, у процесі якого він співвідноситься з потребами й інтересами особистості.

3. Вплив на емоційну сферу, тобто переживання цінності (Що тебе здивувало в цьому творі? Про що дізнався / дізналася вперше? Коли хвилювався / хвилювалася найбільше?).

4. Усвідомлення цінності та формування ситуації вибору (Як би ти відповів / відповіла (учинив / учинила)?).

5. Участь в оголошенні, представленні теми та очікуваних навчальних результатів («Мозкова атака», «Очікування»): учні висловлюють свої очікування від уроку, починаючи фразою «Я очікую...».

Наведемо приклади застосування технологій розвитку критичного мислення на уроках мовно-літературної освіти з метою формування ключових і предметних компетентностей. Зауважимо, що мовний матеріал для аналізу (речення, тексти) добирали соціокультурного змісту (про батьківщину, рідний край, сім’ю, громадські місця тощо), що є важливою умовою загальнокультурного розвитку молодших школярів і підготовки їх до життєдіяльності в соціумі.

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

Українська мова. Тема «Типи уроків за метою висловлювання і за інтонацією» (3 клас).

І варіант

Етап «Засвоєння нових знань умінь та навичок».

Ефективно використовувати методи «*Кластер»* (для залучення школярів до аналізу структури), *«Фішбоун»* (для формування вмінь установлювати причинно-наслідкові зв'язки), *«Діаграму Венна»* (для навчання порівнювати).

Метод «Кластер» (Створення ментальної карти). У центрі – назва теми «Типи речень»; учні разом з учителем позначають види речень за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні) і за інтонацією (окличні, неокличні), аналізують зв'язки, графічно структурують інформацію, класифікують приклади, які наводять самі, що допомагає краще запам'ятати матеріал. Це стимулює аналітичний підхід замість запам'ятовування, заохочує активну позицію учнів.

Метод «Фішбоун» («Скелет риби»). Аналіз розділових знаків здійснюється за етапами:

1. Постановка проблеми: *Знак оклику в кінці речення*.
2. З'ясування причин виникнення проблеми: *Чому ми його ставимо?* (Вираження емоцій, наказу, захоплення.)
3. Визначення наслідків (фактів, понять, об'єктів) причин: *Приклади окличних речень.*
4. Підбиття підсумків (відповіді на запитання, висновки, рекомендації): *Речення стає окличним.*

У процесі роботи за стратегією учні встановлюють причинно-наслідкові зв'язки між метою висловлювання та інтонацією, а не просто запам'ятовують правило.

Прийом «Діаграма Венна». Використовували для формування в учнів умінь визначати спільні і відмінні ознаки речень. Для організації пізнавальної діяльності необхідно: побудувати два кола (наприклад: «Розповідні», «Спонукальні»), накладаючи частково одне на одне, щоб утворилася спільна частина; учні шукають спільне (речення можуть бути окличними / неокличними; можуть мати однакові розділові знаки) і відмінне (мета: повідомити чи спонукати до дії). На́зви речень у колах можуть бути інші (залежно від мети завдання). Виконання таких завдань сприяло розвитку навички порівняння, аналізу та синтезу, допомагало учням розрізняти типи речень на основі функційних ознак, усвідомлювати зміст прочитаного чи сприйнятого на слух тексту, користуватися реченнями відповідно до ситуації спілкування.

ІІ варіант

Етап «Засвоєння нових знань, умінь та навичок».

Роботу організовували так, щоб учні самостійно спостерігали за мовними явищами, порівнювали речення, визначали їх особливості та робили висновки.

Прийом «Спостереження – аналіз – висновок». Учням для спостереження пропонується кілька речень (розповідне, питальне, спонукальне). Аналіз речень передбачав відповіді на запитання: Про що повідомляє перше речення? Про що йдеться в другому реченні? До чого спонукає третє речення? Чим відрізняється інтонація під час читання кожного речення?

У процесі дослідження учні роблять висновок, що одні речення повідомляють про певні події, інші містять запитання, а ще інші спонукають до дії. Отже, за метою висловлювання речення поділяються на розповідні, питальні та спонукальні.

Ефективними виявилися прийоми: *«Робота в парах»* (учні читають речення, визначають його тип, обґрунтовують один одному вибір відповіді); *«Порівняй і поясни»* (порівняння речень за запитаннями: Чи однаковий зміст цих речень? Чим вони відрізняються? Яку роль відіграє знак питання?); *«Мікрофон»* (актуалізація знань про речення), *«Незавершене речення»* (повідомлення про речення на основі запропонованого початку); *«Створи власний приклад»* (учні складають речення, озвучують, а клас визначає тип висловлення; обов'язковою умовою відповіді є обґрунтування своєї думки). Така діяльність сприяє застосуванню знань на практиці, розвитку мовленнєвої активності школярів (усвідомленість, емоційність, виразність усного мовлення), формує їхню пунктуаційну грамотність.

Варто пропонувати практичні вправи на диференціювання речень у процесі аналізу творів усної народної творчості, художніх текстів, що сприяє виробленню навичок свідомого і виразного читання, умінь характеризувати дійових осіб, висловлювати рефлексивні судження у зв'язку з прочитаним.

Чільне місце для розвитку в молодших школярів умінь критично оцінювати інформацію відводимо дослідженню текстів науково-художнього змісту. Так, мовно-літературний аналіз тексту «Про правила особистої безпеки в інтернеті» спонукав учнів брати участь в обговоренні різних аспектів проблеми: Чим корисний інтернет? Чи може бути інтернет небезпечним? Для чого треба знати основні правила безпеки в інтернеті?

Такий підхід активізує мовленнєву діяльність школярів, стимулює до роздумів, сприяє розвитку вмінь доводити власну думку, висловлювати своє ставлення до ситуацій, що є важливою умовою формування комунікативної і соціальної компетентностей.

Упровадження прийомів технологій розвитку критичного мислення на уроках мовно-літературної

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

освітньої галузі допомагає організувати активну навчальну діяльність здобувачів початкової освіти, розвиває їхню здатність аналізувати мовні явища, робити висновки та використовувати здобуті знання у власному мовленні, що підвищує ефективність компетентнісно орієнтованого навчання української мови.

Висновки. Вивчення науково-теоретичних засад реалізації компетентнісного підходу в освіті дало можливість визначити важливість і необхідність упровадження сучасних технологій у процес формування ключових і комунікативної компетентностей молодших школярів у системі навчання української мови і літератури, розкрити окремі методичні аспекти формування спільних для всіх ключових компетентностей умінь, зокрема вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне мислення, уміння співпрацювати з іншими особами.

Використання ігрових технологій, інтерактивного навчання, технологій розвитку критичного мислення в практиці навчання української мови і читання активізує пізнавальну діяльність учнів, сприяє концентрації уваги в опануванні мовних одиниць і явищ не тільки на запам'ятовуванні, а й на розумінні, аналізі, синтезі, пошуку рішень, нестандартних підходів до вирішення проблем, спрямовує навчальний процес на самостійне дослідження та конструювання знань.

Застосування інноваційних прийомів у процесі виконання мовно-мовленнєвих вправ і завдань, як підтверджує дослідження, є важливою умовою активного включення учнів у мовленнєву діяльність, розвитку здатностей оцінювати інформацію, творчої активності, уміння аргументувати власну думку, робити висновки, для формування в молодших школярів практичних навичок, комунікативної і ключових компетентностей.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні проблеми компетентнісного підходу в розвитку діалогічного і монологічного мовлення здобувачів початкової освіти засобами впровадження сучасних технологій навчання.

Список використаної літератури

1. Вашуленко М. С. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Основа», 2019. 192 с.

2. Воровка М. І., Онипченко О. І. Функціональний взаємозв'язок рольових, дидактичних та ділових ігор. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 1 (41). С. 96–100.

3. Горошкіна О. М., Бондаренко Н. В., Попова Л. О. Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 128 с.

4. Ігрові технології в розвивальному середовищі початкової школи : метод. рекомендації / за заг. ред. Г. В. Товканець. Ужгород : РІК-У, 2023. 156 с.

5. Кловак Г. Т., Собко В. О. До проблеми розвитку критичного мислення учнів молодшого шкільного віку в Україні. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2020. № 1 (42). С. 130–139.

6. Компетентнісний підхід у неперервній освіті : колективна монографія / за наук. ред. І. Г. Єрмакова. Донецьк : Каштан, 2012. 260 с.

7. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій. URL : http://www.info-library.com.ua/books-text-6601.html (дата звернення: 12.03.2026).

8. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу : посіб / Н. Б. Голуб, В. І. Новосьолова, Г. Т. Шелехова, А. В. Ярмолюк. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. 144 с.

9. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ »Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

10. Остапенко Н. М., Симоненко Т. В., Руденко В. М. Технологія сучасного уроку рідної мови : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 248 с.

11. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

12. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

13. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи : метод. посіб. для вчителів / О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.

14. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

15. Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи : зб. наук. праць / редкол.: Н. В. Бахмат, Н. В. Гудима, О. В. Ковальчук; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Київ : Міленіум, 2020. Вип. 3. 184 с.

16. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред. О. І. Пометун. Київ : Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.

17. Технології формування навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : метод. посіб. / Н. Бібік, В. Мартиненко, О. Вашуленко, Н. Листопад, Т. Юношева; Ін-т педагогіки НАПН України. Відділ початкової освіти ім. О. Я. Савченко. Київ, 2023. 408 с.

18. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

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

IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN PRIMARY LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION THROUGH MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Sobko Valentyna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education Theory and Methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article examines the theoretical and practical aspects of implementing modern educational technologies in primary language and literature education (Ukrainian language and literature) with the aim of realizing a competency-based approach grounded in key competencies; outlines the content and directions for developing subject-specific (linguistic and speech) and key competencies in younger schoolchildren through innovative pedagogical technologies; reveals selected methodological aspects of forming cross-cutting skills common to all key competencies, including reading comprehension, the ability to express one's own opinion orally and in writing, critical thinking, and collaboration skills.*

Purpose. *The purpose of the study is to substantiate the implementation of modern educational technologies in primary language and literature education for realizing a competency-based approach grounded in key competencies and to define the directions for developing subject-specific and key competencies in younger schoolchildren.*

Research Methods. *The research is based on a set of theoretical methods, including analysis, synthesis, generalization of scientific literature, and comparative analysis of pedagogical approaches, as well as the study of methodological practices in teaching Ukrainian language and reading.*

Results. *The paper highlights the essence of the concepts «technology,» «instructional technology,» and «pedagogical technology», as well as approaches to teaching the Ukrainian language and reading, namely: competency-based, learner-centered, general didactic, system-linguistic, communicative-activity-based, technological, and sociocultural. The principles of implementing educational innovations in primary language and literature education are considered, including learner-centeredness, systematic organization of learning, functional-communicative orientation, integration, and active interaction.*

The study presents methodological aspects of implementing the competency-based approach in the practice of teaching the Ukrainian language and reading through examples of the technologies identified in the research, such as game-based learning, interactive learning, and critical thinking development technologies. Special emphasis is placed on the formation of communicative competence and key competencies in primary education learners, including proficiency in the state language, lifelong learning, and civic and sociocultural competencies.

Originality*. The article proposes exercises and tasks for working with language units and phenomena (word, sentence, text), aimed at involving younger schoolchildren through innovative methods and techniques in the practical application of skills across different types of speech activity in both educational and real-life situations, which contributes to the formation of key competencies and the development of personal qualities.*

Conclusion. *It is determined that the development of competencies requires diversification of the forms of organizing students' educational activities. The importance of using educational technologies to actively engage students in speech activity, create an atmosphere of cooperation and interaction, and develop the ability to evaluate information, argue one's own opinion, and draw conclusions is substantiated.*

Keywords: *language and literature educational field, Ukrainian language and literature, competency-based approach, communicative competence, key competencies, modern educational technologies, younger schoolchildren, primary school students.*

References

1. Vashulenko, M. S. (2019). *Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanoho kursu «ukrainska mova» u 1−2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu:* navch.-metod. posib [New Ukrainian school: teaching methodology of the integrated course «the Ukrainian language» in the 1-2-nd forms of general secondary education institutions based on the competence approach: teaching-method. manual] Kyiv, Vydavnychyi dim «Osnova» − Publishing house «Osnova», 192 [in Ukrainian].
2. Vorovka, M. I., Onypchenko, O. I. (2021). Funktsionalnyi vzaiemozviazok rolovykh, dydaktychnykh ta dilovykh ihor [Functional interconnection of role-playing, didactic and business games]. Innovatsiina pedahohika, 1(41), 96–100.
3. Horoshkina, O. M., Bondarenko, N. V., Popova, L. O. (2020). *Metodyka kompetentnisno oriientovanoho navchannia ukrainskoi movy uchniv litseiu na rivni standartu*: metodychnyi posibnyk. [Methodology of competency-oriented teaching of the Ukrainian language for lyceum students at the standard level: methodical guide]. Kyiv: CONVI PRINT, 128 [in Ukrainian].
4. Tovkanets, H. V. (Ed.). (2023). *Ihrovi tekhnolohii v rozvyvalnomu seredovyshchi pochatkovoi shkoly: metodychni rekomendatsii* [Game technologies in the developmental environment of primary school: methodological recommendations]. Uzhhorod: RIK-U, 156 [in Ukrainian].
5. Klovak, H. T., & Sobko, V. O. (2020). Do problemy rozvytku krytychnoho myslennia uchniv molodshoho shkilnoho viku v Ukraini [On the problem of developing critical thinking of primary school students in Ukraine]. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka: zbirnyk naukovykh prats, 1(42), 130–139 [in Ukrainian].
6. *Kompetentnisnyi pidkhid u neperervnii osviti: kolektyvna monohrafiia* (2012). [Competency approach in continuing education: collective monograph] / za naukovoiu redaktsiieiu I. H. Yermakova. Donetsk: Kashtan. 260 [in Ukrainian].

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

7. *Korotkyi terminolohichnyi slovnyk z innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii* [Short glossary of innovative pedagogical technologies]. (n.d.). http://www.info-library.com.ua/books-text-6601.html

8. Holub, N. B., Novosiolova, V. I., Shelekhova, H. T., & Yarmoliuk, A. V. (2017). Navchannia ukrainskoi movy uchniv 5 klasu na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: Posibnyk [Teaching Ukrainian language to 5th grade students on the basis of a competency-based approach: Manual]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Sam», 144 [in Ukrainian].

9. *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* (2017). [New Ukrainian school: a teacher's guide] / Pid zah. red. Bibik N. M. Kyiv: TOV «Vydavnychyi dim «Pleiady», 206 [in Ukrainian].

10. Ostapenko, N. M., Symonenko, T. V., & Rudenko, V. M. (2011). *Tekhnolohiia suchasnoho uroku ridnoi movy: avchalnyi posibnyk* [Technology of the modern native language lesson: Study guide]. Kyiv, Ukraine: Akademiia [in Ukrainian].

11. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). Suchasnyi urok: Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson: Interactive teaching technologies]. Kyiv: A.S.K., 192 [in Ukrainian].

12. Ponomarova, K. I. (2020). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi navchannia ukrainskoi movy*: metodychnyi posibnyk. [Formation of primary school pupils' communicative competence in the process of learning the Ukrainian language: methodical guide]. Kyiv: CONVI PRINT, 88 [in Ukrainian].

13. Pometun, O. I., & Sushchenko, I. M. (2017). *Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslenia v uchniv pochatkovoi shkoly*: Metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv [Guide to the development of critical thinking in primary school students: Methodical manual for teachers]. Kyiv, Ukraine, 96 [in Ukrainian].

14. Savchenko, O. Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovoi osvity: pidruchnyk.* [Didactics of primary education: textbook]. Kyiv: Gramota, 504 [in Ukrainian].

15. Bakhmat, N. V., Hudima, N. V., & Kovalchuk, O. V. (Eds.). (2020). Suchasni tekhnolohii pochatkovoi osvity: Realii ta perspektyvy: Zbirnyk naukovykh prats [Modern technologies of primary education: Realities and prospects: Collection of scientific works] (Vol. 3). Kyiv, Ukraine: Milenium [in Ukrainian].

16. Crawford, A., Saul, V., Matthews, S., & McInster, D. (2006). *Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslenia uchniv* [Technologies for the development of students' critical thinking] (O. I. Pometun, Scientific editor & foreword). Kyiv, Ukraine: Pleiady, 220 [in Ukrainian].

17. Bibik, N. M., Martynenko, V. O., Vashulenko, O. V., Lystopad, N T. V. (2023). *Tekhnolohii formuvannia navchalnykh dosiahnenn' molodshykh shkoliariv na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: Metodychnyi posibnyk* [Technologies for the formation of educational achievements of primary school students based on the competence approach: Methodical manual]. Kyiv, Ukraine: Institute of Pedagogics of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Department of Primary Education named after O. Ya. Savchenko, 408 [in Ukrainian].

18. *Typovi osvitni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: 1–2 ta 3–4 klasy*. (2019). [Typical educational programs for general secondary education: 1–2 and 3–4 grades]. Kyiv: Vydavnytstvo «Svitoch», 336 [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 10.04.2026 р.
Прийнято редакцією 10.05.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 37.015.31:502/504:373.3
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-180-189

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Решетняк Віктор Федорович
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: reshetnyakvf@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5069-4245

У статті здійснено теоретико-методологічне узагальнення проблеми формування екологічної свідомості учнів початкових класів у системі позашкільної освіти, зокрема в умовах гурткової діяльності еколого-натуралістичного спрямування. Визначено психолого-педагогічні засади організації освітнього процесу, розкрито вікові та мотиваційні особливості молодших школярів. Здійснено порівняльний аналіз українського та європейського досвіду (Фінляндія, Німеччина, Швеція) у контексті освіти для сталого розвитку. Обґрунтовано, що ефективність формування екологічної свідомості забезпечується інтеграцією діяльнісного, компетентнісного та ціннісного підходів, а також посиленням практико-орієнтованого компоненту освітнього процесу.

Ключові слова: *екологічна свідомість, молодші школярі, позашкільна освіта, гурткова робота.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлено загостренням екологічних проблем на глобальному рівні та необхідністю формування екологічно відповідальної поведінки особистості вже з молодшого шкільного віку. Початкова школа є фундаментом становлення ціннісних орієнтацій дитини, зокрема екологічних [1; 2; 3]. У сучасних умовах особливого значення набуває позашкільна освіта, яка створює сприятливе середовище для формування екологічної свідомості через діяльнісний підхід [4; 5]. Європейський досвід демонструє ефективність інтеграції екологічної освіти в практичну діяльність дітей, що потребує адаптації в українських реаліях [6; 7; 8].

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

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням питання формування екологічної освіти школярів початкових класів займався видатний педагог В. О. Сухомлинський, який уважав, що природа лежить в основі дитячого мислення, почуттів та творчості. На його думку, формувати в дитини ставлення до рідного краю як частини природи варто починати з раннього віку. «Гадаємо, – писав В. Сухомлинський, – що школа майбутнього повинна найповніше використовувати для гармонійного розвитку людини все, що дає природа і що зможе зробити людина для того, щоб природа служила їй. Уже через це ми повинні берегти і поповнювати природні багатства, які маємо» [9, с. 92].

Багато науковців та педагогів-практиків присвятили свої дослідження проблемі екологічного виховання, серед них: О. Коберник «Деякі проблеми формування екологічного мислення» [6], А. Льовочкіна «Екологічна психологія» [10], Т. Яновська, Н. Гончарова, А. Харченко «Гендерні особливості екологічної свідомості молодших школярів» [11], С. Вітвицька, І. Дорож, В. Мішедченко, Т. Павлова, В. Партола, Н. Смолянюк, Л. Старікова, В. Танська та інші.

На підставі аналізу наукових джерел можна стверджувати, що процес формування екологічної свідомості молодшого школяра вже тривалий час є об'єктом дослідження педагогів. На сьогодні обґрунтовано основні терміни екологічної свідомості, окремі умови її формування, зв'язок процесу формування екологічної свідомості з глибокими емоційними переживаннями індивіда. «Екологічна свідомість визначається як акт свідомості, виражений у поєднанні екологічних знань та відповідних почуттів, коли засвоєні людиною екологічні норми одночасно стають нормами її поведінки у відношенні до природи» [11].

Водночас автори вважають, що теоретико-методологічне узагальнення проблеми формування екологічної свідомості учнів початкових класів у системі позашкільної освіти, зокрема в умовах гурткової діяльності еколого-натуралістичного спрямування, у сучасній науковій літературі висвітлено недостатньо.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати особливості формування екологічної свідомості учнів початкових класів у гурткові роботі еколого-натуралістичного спрямування, здійснити порівняльний аналіз українського та європейського досвіду.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою дослідження є принципи наукової об'єктивності, історизму, міждисциплінарності та системного підходу. У процесі аналізу використано методи компаративістики, порівняльного аналізу, інтерпретації нормативно-правових актів та освітніх стандартів, аналізу змісту навчальних програм, узагальнення педагогічного досвіду [5; 7; 12].

Позашкільна освіта – це особливий складник освіти України. Її винятковість полягає у спрямованості на розвиток здібностей та обдарувань, задоволення інтересів дітей різного віку. Про позашкільну освіту можна сказати, що це простір спілкування сучасного покоління: «безбар'єрного, креативного, критично мислячого, медіа та цифрово-обізнаного, зацікавленого у здобутті нових знань, вражень, навичок практичної діяльності через прямий контакт із природним середовищем» [4].

Сучасна позашкільна освіта спрямована на дітей (розвиток пізнавальної, практичної, творчої та соціальної компетентності особистості, можливість самореалізації в майбутньому), їхніх батьків (організація безпечного, змістовного дозвілля дітей у позашкільних закладах, їх навчання, виховання, розвиток, соціалізація) та державу – одна з найефективніших інвестицій у найближче і віддалене майбутнє [4].

Метою позашкільної освіти є розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, умінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації [5].

Згідно з освітньою метою позашкільні навчальні заклади пропонують здобувачам освіти різноманітні програми, які спрямовані на поглиблення знань, розраховані на особистісні запити, інтереси та здібності дітей з урахуванням вікових особливостей. Для реалізації завдань Міністерство освіти і науки України затвердило програми, що забезпечують зміст позашкільної освіти за основними напрямами, визначеними Законом України «Про позашкільну освіту». Проте керівники гуртків кожного окремого закладу мають право розробляти та апробувати власні освітні програми. Це доречно, якщо потреби програми не відповідають умовам її реалізації: недостатній рівень забезпечення матеріально-технічної бази, дистанційна та асинхронна форма навчання, різниця в можливостях різних регіонів країни (наприклад, проведення занять у вигляді онлайн- чи відеоекскурсій, в укриттях, без можливості провести повноцінні заходи із запланованої теми). Особливо це стало відчувається під час воєнного стану.

Головні принципи освітнього процесу позашкільної освіти [2; 4; 12]:

- гуманізація – визначає пріоритет завдань творчої самореалізації особистості, її виховання, створення умов для вияву обдарованості дітей;
- єдність загальнолюдських і національних цінностей, що забезпечує в змісті освітнього процесу органічний зв'язок і духовну єдність української національної культури з культурою народів світу; розвиток культури всіх національних меншин, що проживають на території України; сприяє усвідомленню пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими; визначає позашкільну освіту як важливий засіб національного розвитку й гармонізації національних і міжнаціональних відносин в Україні;

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

- демократизація, що передбачає автономію закладів позашкільної освіти різних типів та форм власності у вирішенні основних питань змісту їх діяльності, розвитку різноманітних форм співробітництва та партнерства всіх учасників освітнього процесу;
- науковість і системність, що полягає в забезпеченні оптимальних умов для інтегруючої функції освітніх процесів в умовах досягнення основної мети позашкільної освіти; безперервність, наступність та інтеграція, що забезпечують єдність усіх ланок освіти, об'єднання зусиль закладів позашкільної освіти з іншими закладами та організаціями; цілісність і наступність позашкільної освіти, спрямованої на поглиблення та конкретизацію освітнього процесу;
- багатоукладність та варіативність – передбачає можливість широкого вибору змісту, форм і засобів еколого-натуралістичної освіти та виховання у вільний від навчання час, її пізнавальних та інтелектуальних можливостей, інтересів;
- наступність і перспективність – здобуття освіти впродовж усього життя, що передбачає можливість широкого вибору змісту, форми і засобів позашкільної освіти, альтернативність у задоволенні духовних запитів здобувачів освіти, їхніх пізнавальних та інтелектуальних можливостей та інтересів, поглиблення і розширення практичної спрямованості;
- добровільність та доступність – передбачає право вибору та доступність у забезпеченні потреб особистості у творчій самореалізації, духовному самовдосконаленні, здобутті надпредметних знань, умінь та навичок, підготовці до активної професійної діяльності;
- самостійність та активність – полягає в забезпеченні такої психолого-педагогічної атмосфери, яка сприяє виявленню, а також розвитку і реалізації здобувачами освіти пізнавальної самостійності, творчої активності; прояву обдарованості;
- академічна доброчесність – що ґрунтується на таких ключових цінностях, як ретельність, коректність і чесність;
- практична спрямованість – передбачає набуття здобувачами освіти певних допрофесійних умінь і навичок, орієнтацію та трудову діяльність у ринкових умовах, їх розширення та розвиток.

Психологічними аспектами готовності до гурткової позашкільної діяльності визначено: мотивацію та інтерес, що проявляються в природній зацікавленості дитини до діяльності в гуртку певного напряму, можуть бути пов'язаними з хобі, творчим пошуком чи вміннями; самостійність, яка проявляється у вмінні виконувати певні завдання самостійно, без допомоги однолітків та керівника гуртків (наприклад, уміти працювати з ножицями чи шаблонами); соціалізацію, що проявляється у вмінні знаходити спільну мову з однолітками, притримуватися правил поведінки, створених у дитячому колективі, наявності бажання працювати в команді; емоційну готовність, що проявляється в умінні стримувати емоції під час подолання труднощів (наприклад, у разі незадоволення результатом власної практичної діяльності); пізнавальні інтереси – можна спостерігати під час виконання вправ на увагу, уяву, пам'ять та мислення [2].

Важливо при цьому враховувати:

1. *Психологічні передумови формування екологічної свідомості молодших школярів, а саме:*

- високу пластичність психіки та домінування наочно-образного мислення, а отже, зосереджувати увагу на розвитку емоційно-ціннісного ставлення до природи; на розвитку емпатії до живих об'єктів, ідентифікації себе з природою та формування первинних моральних норм поведінки.

2. *Психологічні механізми впливу освітніх практик:*

- **інтеріоризацію**: засвоєння екологічних норм і цінностей через їх поступове переведення із зовнішньої діяльності у внутрішній план (через обговорення, приклади, правила поведінки в природі);
- **ідентифікацію** та **наслідування**: орієнтація на поведінку вчителя як значущого дорослого; екологічно відповідальні дії педагога є моделлю для учнів;
- **емоційне зараження**: передача позитивного ставлення до природи через емоційно насичені освітні ситуації (екскурсії, спостереження, досліди);
- **рефлексію**: усвідомлення власних дій і їх наслідків для довкілля, формування внутрішньої відповідальності;
- **підкріплення**: закріплення екологічно доцільної поведінки через схвалення, заохочення, соціальне визнання;
- **когнітивний конфлікт**: створення ситуацій, що спонукають учнів переосмислювати власні уявлення (наприклад, зіставлення «правильної» і «шкідливої» поведінки).

3. *Освітні практики як засіб психологічного впливу:*

- **дослідницька діяльність** (Inquiry-based learning): активізує пізнавальні процеси, формує причинно-наслідкове мислення та усвідомлення екологічних зв'язків;
- **проєктна діяльність**: сприяє формуванню особистісної значущості екологічних проблем та розвитку відповідальності за результат;
- **екологічні ігри** та **моделювання ситуацій**: забезпечують емоційне включення, розвиток уяви та формування моделей поведінки;

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

- **прямий контакт із природою** (екскурсії, спостереження): підсилює сенсорний досвід, сприяє розвитку емпатії та ціннісного ставлення;
- **інтеграція екологічного змісту в навчальні предмети**: формує системність знань та проєкцію екологічних уявлень на різні життєві ситуації;
- **соціально значуща діяльність** (акції, прибирання, озеленення): забезпечує перехід від знань до практичної екологічної поведінки.

4. Психологічні результати впливу освітніх практик:

- формування екологічних уявлень і базових понять про взаємозв'язки в природі;
- розвиток стійкого позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля;
- виховання екологічно доцільної поведінки як звички;
- зростання рівня екологічної відповідальності та саморегуляції поведінки.

Окрім того, під час організації освітнього процесу необхідно враховувати вікові особливості дітей, їхній характер та природні задатки, підтримку батьків, наявність попереднього досвіду соціалізації (наприклад, відвідування садочка чи школи).

Позашкільна освітня діяльність, як і діяльність у закладах базової середньої освіти, займає значну частину життя дитини. Тож освітній процес гуртkового заняття повинен бути побудований так, щоб для кожної дитини він проходив за принципом природовідповідності педагогічних впливів. Він розглядає ідеї «індивідуалізації і диференціації навчання». Індивідуалізація навчання – це організація навчально-виховного процесу, де вибір способів, прийомів, темпу навчання зумовлюється індивідуальними особливостями гуртківців. Диференційований підхід у навчанні – це система дидактичних засобів, які дають змогу по-різному організувати процес навчання різних категорій учнів відповідно до їхніх потенційних можливостей, групових та індивідуальних особливостей, з урахуванням змісту та мети навчання [2].

Освітній процес у закладах позаурочної діяльності здійснюється за різними напрямами. Серед них: художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, мистецький, дослідницько-експериментальний. Виховна робота за ними реалізується в таких напрямах: трудове, національне, моральне, розумове, естетичне, соціально-правове, екологічне, фізичне. Варто зазначити, що кожен із цих напрямів є складовою загального освітнього процесу позашкільної освіти.

Дія воєнного стану та події, які відбуваються в нашій країні, внесли певні корективи в пріоритетні напрями процесу формування особистості дітей. На сьогодні актуальними є екологічне та національно-патріотичне виховання. Їх поєднання не є чимось новим в освіті, проте їх варто інтегрувати в поняття «екологічність мислення», яке повинно бути актуальним на будь-якому етапі формування особистості сучасного школяра. Ідеться не лише про вміння робити висновки щодо результату впливу власної діяльності на навколишнє середовище чи про екологічні наслідки війни, а й про формування поняття національної свідомості як засобу протидії українського народу в боротьбі за незалежність, що можливо завдяки розвитку відповідального ставлення до природи, мови, культури, традицій, державності через виховання любові та відповідальності до рідного краю. Це і є головним складником сучасного екологічного виховання дітей на гуртках еколого-натуралістичного спрямування.

Екологічне виховання еколого-натуралістичних гуртків спрямоване на усвідомлення себе невід'ємною частиною природи та Всесвіту, яка повинна усвідомлювати наслідки власної діяльності на навколишнє середовище. Гуртки еколого-натуралістичного напряму – це чудовий спосіб пізнання природи, дослідження її явищ, визначення проблем та шляхів їх вирішення, залучення до практичної природоохоронної та природозбережувальної діяльності. Освітній процес охоплює національно-патріотичне (дослідження природних та культурних багатств свого регіону та країни в цілому, дослідження екологічних стежок, прокладання туристичних маршрутів), гуманістичне, декоративно-ужиткове (виховання любові до природи через вивчення традицій та культури рідного краю) [1; 8].

Робота екологічних гуртків з учнями початкових класів – це важливий крок у формуванні екологічної свідомості в дітей. Саме в цьому віці закладаються основи дбайливого ставлення до природи, формується розуміння взаємозв'язку людини і навколишнього середовища.

Екологічне виховання варто починати у віці 6–10 років. Це найбільш важливий вік, адже діти початкової ланки готові до сприйняття нового матеріалу, вони зацікавлені в спільній діяльності, умотивовані цікавістю до творчої та дослідницької роботи. Надані знання, сформовані вміння та навички природовідповідальної діяльності є основою розвитку критично мислячої особистості дитини в майбутньому. Саме в цьому віці дітей необхідно починати навчати робити висновки причинно-наслідкових зав'язків між подіями, сприяти розвитку цінностей та засвоєнню екологічних правил та правил поведінки в суспільстві.

Процес екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку можна порівняти з посадкою молодого саду, якому насамперед потрібен родючий ґрунт – мотивація, зацікавленість дітей у здобутті нових знань та застосуванні їх у вільний від навчання час. По-друге, саджанці – це знання, які повинні бути міцними та мати пагони – поєднання з різними видами наук, що ляжуть в основу міцної кореневої системи – набуття знань. І, звичайно ж, процес посадки та догляд – це сучасний погляд керівника гуртка на ведення навчального

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

процесу, уміння впливати на свідомість дітей. Отже, екологічне виховання лежить в основі діяльності гуртків еколого-натуралістичного спрямування.

Метою організації освітнього процесу гуртка є цілеспрямований процес формування екологічної свідомості дітей за допомогою спеціально дібраних методів та форм [1;3; 6]. Головне завдання керівника гуртка на цьому етапі – дібрати таку навчальну програму, яка буде відповідати віковим особливостям та освітнім запитам. Важливою умовою для реалізації мети є поетапне поєднання та виконання педагогічних дій:

1. Формування необхідних екологічних знань та понять на основі поєднання декількох наук – природознавства, краєзнавства, біології, основ туризму.
2. Виховання бережливого ставлення до навколишнього середовища – закладання основ природовідповідального ставлення до природи рідного краю, її багатств.
3. Формування навичок та вмінь вести фенологічні спостереження, виконувати досліди з рослинами, птахами, водою, повітрям в умовах живого куточка та природному середовищі.
4. Розвиток творчих здібностей під час вивчення заданої теми (уяви та креативного мислення) – виготовлення малюнків та аплікацій, об'ємних фігур з пластиліну, паперу та солоного тіста, створення невеликих розповідей чи загадок, постановка театралізованих вистав.
5. Формування активної життєвої позиції – створення екологічних проєктів, участь в екологічних конкурсах та акціях.

Основні завдання екологічного виховання на заняттях гуртка еколого-натуралістичного напрямку:

- нагромадження екологічних знань та їх усвідомлення (процес може відбуватися за рахунок нагромадження знань про культуру та традиції певного регіону);
- прищеплення любові до природи рідного краю та своєї країни, бажання берегти та примножувати її;
- формування навичок і вмінь діяльності в природі;
- виховання громадянина України;
- виховання поваги до Конституції України, прав і свобод людини та громадянина, почуття власної гідності;
- усвідомлення відповідальності перед законом за свої дії;
- виховання в дітей та молоді патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу, а також інших націй і народів;
- формування в учнів початкової ланки свідомого й відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, до власної безпеки та безпеки оточуючих, формування навичок безпечної поведінки та здорового способу життя.

Зміст занять передбачає розкриття положень світу природи – середовища перебування людини, яка має бути зацікавленою в збереженні його цілісності, чистоти, гармонії; осмислення екологічних явищ і вміння робити висновки щодо організації як власної діяльності, так і колективу в природному середовищі; усвідомлення вихованцями необхідності екологічної безпеки України; формування моральних почуттів обов'язку і відповідальності за збереження краси природи та участі в її охороні; спонукання вихованців до природоохоронної діяльності [4; 12].

Найбільш ефективними методами під час організації освітнього процесу з дітьми початкової ланки є: візуальні (перегляд відео, презентацій, відеоекскурсій), аудіо (прослуховування літературних та музичних творів, звуків природи, співу пташок чи голосів тварин), евристичні (спостереження, дослідження, прогнозування), метод проєктної діяльності. Форми роботи: створення каталогів, інструкцій, рекомендацій та лепбуків, вікторини (зокрема й онлайн-вікторини на освітніх платформах), екскурсії, квести, участь у конкурсах та природоохоронних акціях.

Організація освітнього процесу вимагає від керівника гуртка формування таких професійних якостей, як: неординарність, креативність, компетентність (предметна, методична, комунікативна, інформаційна, морально-етична, психолого-педагогічна), та передбачає такі види діяльності: планування (складання річного плану роботи гуртка та окремого плану роботи на канікулах з урахуванням вікових особливостей гуртківців, року та рівня навчання), забезпечення відповідного до річного плану рівня матеріально-технічної бази (наявність наочних матеріалів та технічного обладнання), співпрацю з батьками (проведення просвітницьких заходів, спільних занять та майстер-класів), організацію та проведення виховних заходів (екологічних, національно-патріотичних, краєзнавчих) гуртка, відділу та закладу.

Європейський досвід (зокрема Фінляндії, Німеччині, Нідерландів) акцентує на концепції освіти для сталого розвитку, яка передбачає:

- навчання через діяльність (learning by doing);
- проєктний підхід;
- міждисциплінарність;
- активну участь дітей у вирішенні екологічних проблем [7].

Базові підходи в організації екологічної освіти в розрізі окремих розвинених країн Європи представлено в табл. 1.

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

Таблиця 1

Порівняльна таблиця (з конкретизацією країн)

Критерій	Україна	Фінляндія	Німеччина	Швеція
Освітня політика	Екологічний складник інтегровано в НУШ, але не завжди системно	Сталий розвиток – основа всієї освіти; екологічна свідомість є ключовою компетентністю	Федеральні програми екологічної освіти (Bildung für nachhaltige Entwicklung – BNE)	Державна політика «зеленої освіти», орієнтація на екосвідоме суспільство
Місце в навчанні	Інтеграція в курс «Я досліджую світ»	Інтеграція в усі предмети + міждисциплінарні модулі	Окремі курси + інтеграція в природничі та соціальні дисципліни	Повна інтеграція в навчальний процес з раннього віку
Педагогічний підхід	Частково компетентнісний	Явищно-орієнтоване навчання (phenomenon-based learning)	Компетентнісний + соціально відповідальний підхід	Діяльнісний, ціннісно-орієнтований
Методи навчання	Бесіди, спостереження, інтегровані уроки	Дослідницькі проєкти, польові дослідження, навчання через явища	Проєктна діяльність, експерименти, рольові ігри	Outdoor-освіта, екологічні експерименти, навчання через досвід
Практична діяльність	Обмежена (акції, конкурси)	Щоденна практика: догляд за природою, сортування, енергоощадність	Екошкільні програми, участь у громадських ініціативах	Обов'язкова участь у природоохоронних заходах
Освітнє середовище	Потребує модернізації	Школи як «екологічні простори» (eco-schools)	Розвинена мережа екологічних центрів	Школи як частина екосистеми громади
Підготовка вчителів	Недостатньо практико-орієнтована	Високий рівень підготовки з акцентом на екологічну педагогіку	Системна підготовка та підвищення кваліфікації	Обов'язкова екологічна компетентність педагога
Позакласна діяльність	Гуртки, екологічні акції	Національні програми (наприклад, «зелений прапор»)	Екоклуби, співпраця з громадськими організаціями	Активна участь у локальних екопроєктах
Формування цінностей	Усвідомлення важливості природи	Формування екологічного стилю життя	Виховання відповідальності за довкілля	Формування культури сталого споживання
Оцінювання	Знаннєве	Оцінювання компетентностей і поведінки	Комплексне оцінюван-ня (знання + діяльність)	Оцінювання реальних екологічних дій
Результативність	Середній рівень	Дуже високий рівень екологічної свідомості учнів	Високий рівень практичної екологічної культури	Один із найвищих рівнів екосвідомості у світі

У таблиці 2 подано узагальнені дані до організації екологічної освіти учнів початкових класів в Україні та в чотирьох розвинених країнах з урахуванням освітніх традицій і державної політики.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика підходів

Країна	Освітня політика та стратегія	Модель екологічної освіти	Зміст і спрямування	Форми та методи	Особливості (традиції)
Україна	Орієнтація на концепцію сталого розвитку; інтеграція екологічної освіти в реформу «Нова українська школа»	Переважно інтегрована (у курс «Я досліджую світ», природо-знавство)	Формування екологічної свідомості, відповідального ставлення до природи, екологічної культури	Уроки, екскурсії, проєкти, позакласна діяльність, гуртки	Поєднання природничо-наукового та виховного підходів; акцент на цінностях і патріотизмі
Фінляндія	Політика рівності, довіри та сталого розвитку; екологічна освіта – частина національної стратегії	Часто як окремий предмет або інтегрований курс	Усвідомлення взаємозв'язку людини і природи, розвиток екологічної відповідальності з раннього віку	Інтегроване навчання, дослідницька діяльність, навчання через досвід	Орієнтація на дитину, автономія шкіл, навчання через життєві ситуації; формування відповідальності за довкілля
Німеччина	Державна політика сталого розвитку (Bildung für nachhaltige Entwicklung – освіта для сталого розвитку)	Міждисциплі-нарна модель (екологія пронизує всі предмети)	Глобальне мислення, екологічна етика, стале споживання, кліматична освіта	Проєктне навчання, практичні заняття, екскурсії (водоочисні станції, переробка відходів тощо)	Акцент на практиці та соціальній відповідальності; співпраця з громадськими організаціями
Швеція	Державна екологічна політика та концепція сталого розвитку як основа освіти	Інтегрована модель (екологічні теми в різних предметах)	Формування екологічного мислення, сталого стилю життя, громадянської відповідальності	Міжпредметні проєкти, дослідницька діяльність, outdoor-навчання	Традиція «навчання через природу»; високий рівень екологічної культури суспільства

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

Отже, проведені дослідження дають змогу дійти порівняльних висновків, а саме: у Фінляндії феномен-орієнтоване навчання (PhBL) [14] перетворює школи на лабораторії сталого розвитку, де учні інтегрують міждисциплінарні знання для розв'язання реальних екологічних викликів, зокрема моніторинг змін клімату через аналіз локальних даних про температуру, опади та біорізноманіття, з акцентом на hands-on діяльність, критичне мислення та емоційне залучення до природи, що розвиває системне екологічне сприйняття від наукових фактів до етичних імперативів.

У Німеччині концепція BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) [15] реалізується через дипломні програми, де учні проводять енергоаудит школи, упроваджують сортування відходів та пластику, беруть участь у міських проєктах за ЦСР ООН, залучаючи партнерства з громадами для практичного впливу на регіональне та глобальне довкілля.

У Швеції принцип «жити екологічно – учитися екологічно» втілюється в outdoor learning, де заняття проходять у лісах і парках для безпосереднього вивчення екосистем, розвитку емпатії до природи та формування звичок сталого споживання як норми, з інтеграцією Forest School для раннього віку, що виховує глобальну відповідальність через перспективу зміни [16].

Порівняно з Україною, де екологічна освіта активно реформується через мережу позашкільних закладів – еколого-натуралістичних центрів, станцій юних натуралістів та гуртків, що створюють потенціал для практичної орієнтації, – ці скандинавські моделі вирізняються системністю, де практика домінує над теорією, освіта інтегрується з громадою та повсякденним життям, а фокус зміщується від накопичення знань до формування екологічної культури, поведінки та компетентностей для сталого майбутнього, що слугує орієнтиром для НУШ [12; 13].

Порівняльний аналіз формування екологічної свідомості учнів початкових класів в Україні та розвинених європейських країнах відображено в табл. 3.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз формування екологічної свідомості учнів початкових класів в Україні та розвинених європейських країнах

Критерій	Україна	Розвинені європейські країни
Нормативно-правова база	Екологічна освіта інтегрована в освітні стандарти (зокрема концепція НУШ), але часто реалізується фрагментарно	Чітко визначена державна політика сталого розвитку; екологічна освіта є обов'язковим компонентом навчальних програм
Місце в навчальному плані	Інтегрований курс «Я досліджую світ», окремі теми в природничих дисциплінах	Самостійні курси або наскрізна інтеграція в усі предмети (cross-curricular approach)
Педагогічний підхід	Переважає компетентнісний підхід	Компетентнісний, діяльнісний, орієнтований на сталий розвиток (ESD – Education for Sustainable Development)
Методи навчання	Інтегровані уроки, бесіди, спостереження, творчі завдання	Проєктне навчання, дослідницька діяльність, outdoor-освіта, STEM/STEAM, гейміфікація
Практична спрямованість	Обмежена через ресурсні та організаційні труднощі	Високий рівень практичної діяльності: екопроєкти, сортування відходів, енергоефективні ініціативи
Рівень інтеграції з повсякденним життям	Формується через окремі виховні заходи, акції	Системна інтеграція в шкільне та позашкільне життя (екологічна культура школи)
Матеріально-технічна база	Часто обмежена (нестача ресурсів, обладнання)	Сучасна база: еколабораторії, цифрові технології, IoT-рішення для моніторингу довкілля
Підготовка вчителів	Проводиться, але потребує посилення практичного складника	Системна підготовка з акцентом на екологічну компетентність і міждисциплінарність
Позакласна діяльність	Гуртки, акції, екологічні проєкти (часто епізодичні)	Розвинена система позашкільної освіти: екоклуби, партнерства зі спільнотами, міжнародні програми
Формування екологічних цінностей	Акцент на знаннях і відповідальності	Акцент на поведінкових змінах, екологічному стилі життя
Оцінювання результатів	Переважно знаннєвий контроль	Оцінювання компетентностей, практичних дій, екологічної поведінки
Загальний рівень ефективності	Середній (у процесі реформування)	Високий (системний, довготривалий розвиток)

Висновки. Позаурочна екологічна освіта в Україні активно розвивається в межах реформ Нової української школи, однак зберігає фрагментарний характер через залежність від індивідуальної ініціативи вчителів, обмежене фінансування та недостатню інституційну координацію, що ускладнює системне впровадження практичних компетентностей сталого розвитку.

У результаті проведеного дослідження здійснено теоретико-методологічне узагальнення проблеми формування екологічної свідомості учнів початкових класів у системі позашкільної освіти:

– **обґрунтовано** доцільність розгляду позашкільної освіти, зокрема гурткової діяльності еколого-натуралістичного спрямування як ефективного середовища формування екологічної свідомості молодших школярів;

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

– **уточнено** сутність поняття «екологічна свідомість молодшого школяра» через інтеграцію когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів;

– **виокремлено** та **теоретично обґрунтовано** ключові психологічні механізми впливу освітніх практик (інтеріоризація, ідентифікація, емоційне зараження, рефлексія, підкріплення, когнітивний конфлікт), що забезпечують перехід від знань до екологічно доцільної поведінки;

– **здійснено** порівняльний аналіз українського та європейського досвіду (Фінляндія, Німеччина, Швеція), що дало змогу **виявити ключові відмінності** між знаннєво орієнтованою та практико-поведінковою моделями екологічної освіти;

– **обґрунтовано** напрями імплементації європейського досвіду в українську освітню практику, зокрема щодо посилення діяльнісного компонента, інтеграції школи з громадою та формування екологічної культури як способу життя.

Результати дослідження розширюють наукові уявлення про механізми формування екологічної свідомості учнів початкових класів та визначають практичні орієнтири модернізації позашкільної освіти в умовах реалізації концепції сталого розвитку.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
2. Гриневич Л. М. Освіта для сталого розвитку в Україні та Європі. Київ : Юстон, 2023. 296 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Генеза, 2021. 368 с.
4. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 № 1841-III (ред. 2024).
5. Типові освітні програми для закладів позашкільної освіти / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2022. 120 с.
6. Кобернік О. Г. Деякі проблеми формування екологічного мислення. *Актуальні проблеми психології Т. 7. Екологічна психологія* / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : 2006. Вип. 8. С. 228–291.
7. Конельська І. М., Терлецька Н. М. Формування екологічної свідомості учнів молодших класів в умовах сталого розвитку суспільства. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 34. С. 184–188. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_34_27.
8. Карпенко О. В. Особливості використання геоінформаційних систем у процесі формування екологічної свідомості дітей молодшого шкільного віку. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 6(1). DOI: https://orcid.org/0000-0001-5573-7147.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 4. Павлиська середня школа; Розмова з молодим директором. 1977. 640 с.
10. Льовочкіна А. М. Екологічна психологія : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2003. 120 с.
11. Яновська Т. А., Гончарова Н. О., Харченко А. С. Гендерні особливості екологічної свідомості молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Психологія*. 2025. Вип. 2. С. 154–158. URL http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/424/487 (дата звернення: 27.03.2026).
12. Концепція «Нова українська школа» / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016 (оновл. ред. 2021). 40 с.
13. Rosas Aguilar R. M., Aguilar Leyva N. A. Conciencia ambiental en estudiantes de educación primaria: Revisión sistemática. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*. 2025. 9(39), 3004–3023. DOI: https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1100.
14. Heikkilä E. Sustainability through a Phenomenon-based learning approach – A study of student reflections. University of Helsinki. 2022. 84 p. URL: https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/b23ba68e-386e-4720-b51e-553f9b3304e9/content (дата звернення: 26.03.2026).
15. Elven J. Organisation und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Gr Interakt Org*. 2022. 53, 535–545. DOI: https://doi.org/10.1007/s11612-022-00659-0.
16. Mårtensson F., Wiström B., Hedblom M. et al. Creating nature-based play settings for children through looking, listening, learning and modifying in a Swedish landscape laboratory. *Socio Ecol Pract Res.* 2025. 7. 93–117. DOI: https://doi.org/10.1007/s42532-024-00208-7.

FOSTERING ENVIRONMENTAL AWARENESS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Reshetnyak Viktor
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education Theory and Methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *In the 21st century, the issue of the relationship between humans and nature has taken on a global dimension, necessitating a rethinking of approaches to environmental education and the upbringing of the younger generation.*

Thus, the relevance of the topic stems from the need to search effective ways of fostering environmental awareness of primary school pupils within the extracurricular education system, particularly through club activities, as well as the need to adapt best European practices to the Ukrainian educational context. This determines the scientific and practical significance of the study, which aims to substantiate the psychological and pedagogical foundations and methodological approaches to organising environmental education for primary school pupils.

Purpose. *The article aims to provide a theoretical basis for analysing the characteristics of fostering*

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

environmental awareness among primary school pupils through environmental and nature club activities, as well as conducting a comparative analysis of Ukrainian and European experience.

Methods. *The methodological basis of the study is formed by the principles of scientific objectivity, historicism, interdisciplinarity and a systematic approach. The analysis utilised methods of comparative studies, comparative analysis, interpretation of regulatory and legal acts and educational standards, analysis of curriculum content, and the synthesis of pedagogical experience.*

Research findings:

1. The role of extracurricular education in fostering environmental awareness of primary school pupils has been identified.

2. A description of the principles governing the organisation of the educational process in extracurricular education has been provided.

3. The psychological aspects of primary school pupils' readiness for extracurricular activities, specifically club-based work, have been explored.

4. The stages of educational activities have been established and the main tasks of environmental education in clubs focusing on ecology and nature conservation have been defined.

5. A comparison has been made between Ukrainian and European experience in fostering environmental awareness of primary school pupils.

Originality:

– ***the expediency*** *of considering out-of-school education as an effective environment for forming the environmental consciousness of primary school students* ***is substantiated****;*

– ***the essence*** *of the concept «environmental consciousness of a primary school student»* ***is clarified****;*

– ***key psychological mechanisms*** *of the influence of educational practices that ensure the transition from knowledge to environmentally appropriate behavior* ***are identified and theoretically substantiated****;*

– ***a comparative analysis*** *of Ukrainian and European experience (Finland, Germany, Sweden) in environmental education* ***is conducted****;*

– ***the directions*** *for implementing European experience into Ukrainian educational practice* ***are substantiated****.*

Conclusions

1. In Ukraine, environmental education is actively developing within the context of New Ukrainian School reforms, but it remains fragmented and depends on the teacher's initiative.

2. In European countries, it is systematic and interdisciplinary in nature, integrated into the concept of sustainable development.

3. The key difference lies in the fact that: Ukraine is more focused on knowledge acquisition; Europe focuses on shaping behaviour and environmental culture.

4. European experience demonstrates high effectiveness thanks to: pupils' practical activities, the integration of schools into the community, modern educational technologies.

Keywords: *environmental consciousness, primary school students, out-of-school education, hobby group activities*

References

1. Bekh, I. D. (2006). *Vykhovannia osobystosti: skhodzhennia do dukhovnosti* [Education of personality: Ascent to spirituality]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]

2. Hrynevych, L. M. (2023). *Osvita dlia staloho rozvytku v Ukraini ta Yevropi* [Education for sustainable development in Ukraine and Europe]. Kyiv: Yuston. [in Ukrainian]

3. Savchenko, O. Ya. (2021). *Dydaktyka pochatkovoi osvity* [Didactics of primary education]. Kyiv: Heneza. [in Ukrainian]

4. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). *Pro pozashkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 22.06.2000 № 1841-III* [On extracurricular education: Law of Ukraine]. [in Ukrainian]

5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Typovi osvitni prohramy dlia zakladiv pozashkilnoi osvity* [Standard educational programs for extracurricular education institutions]. Kyiv. [in Ukrainian]

6. Kobernik, O. H. (2006). Deiaki problemy formuvannia ekolohichnoho myslennia [Some problems of forming ecological thinking]. In *Aktualni problemy psykholohii* (Vol. 7, Issue 8, pp. 228–291). Kyiv: Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka. [in Ukrainian]

7. Konelska, I. M., & Terletska, N. M. (2012). Formuvannia ekolohichnoi svidomosti uchniv molodshykh klasiv v umovakh staloho rozvytku suspilstva [Formation of ecological consciousness of primary school students in conditions of sustainable development]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 34, 184–188. http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_34_27 [in Ukrainian]

8. Karpenko, O. V. (2024). Osoblyvosti vykorystannia heoinformatsiinykh system u protsesi formuvannia ekolohichnoi svidomosti ditei molodshoho shkilnoho viku [Features of using GIS in forming ecological consciousness of primary school children]. *Osvitno-naukovyi prostir*, 6(1). https://orcid.org/0000-0001-5573-7147 [in Ukrainian]

9. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory* [Selected works] (Vol. 4). Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian]

10. Lovochkina, A. M. (2003). *Ekolohichna psykholohiia* [Ecological psychology]. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian]

11. Yanovska, T. A., Honcharova, N. O., & Kharchenko, A. S. (2025). Henderni osoblyvosti ekolohichnoi svidomosti molodshykh shkoliariv [Gender characteristics of environmental consciousness of primary school students]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriia: Psykholohiia* [*Scientific Bulletin of Uzhhorod National University: Series: Psychology*], (2), 154–158. http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/424/487 [in Ukrainian]

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

12. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). *Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola»* [Concept of the New Ukrainian School]. Kyiv. [in Ukrainian]
13. Rosas Aguilar, R. M., & Aguilar Leyva, N. A. (2025). Conciencia ambiental en estudiantes de educación primaria: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 3004–3023. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1100 [in Spanish].
14. Heikkilä Emma. (2022). Sustainability through a Phenomenon-based learning approach – A study of student reflections. University of Helsinki. 84 p. URL : https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/b23ba68e-386e-4720-b51e-553f9b3304e9/content [in English]
15. Elven, J. (2022) Organisation und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gr Interakt Org 53, 535–545. https://doi.org/10.1007/s11612-022-00659-0 [in German]
16. Mårtensson, F., Wiström, B., Hedblom, M. et al. (2025) Creating nature-based play settings for children through looking, listening, learning and modifying in a Swedish landscape laboratory. Socio Ecol Pract Res 7, 93–117. https://doi.org/10.1007/s42532-024-00208-7 [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 30.03.2026 р.
Прийнято редакцією 30.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 373.2:37.015.31
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-189-198

ФАСИЛІТАЦІЯ ЗАСВОЄННЯ ПРАВИЛ НАСТІЛЬНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Руденський Ростислав Євгенович
доктор філософії, старший викладач кафедри освітології і педагогіки
Західноукраїнський національний університет
e-mail: r.rudenskyi@wunu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-5890-6276

Чикурова Ольга Ярославівна
доктор філософії, старший викладач кафедри освітології і педагогіки
Західноукраїнський національний університет
e-mail: o.chykurova@wunu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-4760-9895

Жаркова Ірина Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка
e-mail: irynazharkova@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0217-1498

У статті досліджено фасилітацію засвоєння правил настільних ігор у формуванні соціально-емоційної регуляції поведінки старших дошкільників. Визначено, що соціально-емоційна регуляція поведінки старших дошкільників виявляється в здатності до усвідомленої взаємодії з іншими, емоційного самовладання, дотримання правил та досягнення спільних цілей у грі. Охарактеризовано компоненти соціально-емоційної регуляції поведінки старших дошкільників. Доведено, що настільні ігри є ефективним засобом формування соціально-емоційної регуляції поведінки. Визначено типи ставлень до засвоєння правил ігрової взаємодії та їх вплив на регуляцію поведінки дітей. Встановлено, що здатність дітей до свідомого підпорядкування правилам є важливим аспектом формування соціально-емоційної регуляції поведінки.

***Ключові слова**: соціально-емоційна регуляція поведінки, старші дошкільники, настільні ігри, правила гри, регуляція ігрової взаємодії, ставлення до засвоєння правил, фасилітація.*

Постановка проблеми. Набуття досвіду соціальної взаємодії відбувається в дошкільному дитинстві. Цей процес є тривалим, містить свої закономірності, зумовлюється різними чинниками і умовами виховання дошкільників. Важливо, щоб соціалізація відбувалася в природному для дитини виді діяльності – грі з ровесниками, батьками, педагогами. Чим ширший і багатший спектр міжособистісної ігрової взаємодії, тим більший простір для формування соціально-емоційної регуляції поведінки. Створення інклюзивного ігрового середовища означає організування такого, у якому комфортно всім дітям-дошкільникам. У закладі дошкільної освіти (далі ЗДО) створюються педагогом сприятливі умови для того, щоб сформувати соціально-емоційну регуляцію поведінки дошкільників, яка на кінець старшого дошкільного віку є важливою передумовою для успішного навчання в початковій школі. Діти повинні засвоїти, що суспільство, яке живе за погодженими правилами і нормами, уникає регресу, процвітає та має більші можливості для розвитку. Це означає формувати таку особистість у старшому дошкільному віці, яка матиме власне сумління та

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

керуватиметься ним у своїх діях, поведінці. Від того, який досвід набула дитина в ранньому віці, сім'ї та ЗДО, залежить її домінантний тип ставлення до засвоєння правил-норм міжособистісної взаємодії. Корекція стійкого негативного ставлення до норм суспільної поведінки є складнішим процесом, ніж початок його формування. Саме тому важливо формувати соціально-емоційну регуляцію поведінки вже в дошкільному віці. Цьому сприяє фасилітаційна позиція педагога в супроводі дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження з формування соціально-емоційної регуляції поведінки дошкільників демонструють важливу роль різних педагогічних підходів. Учені Л. Артемова [3] та Т. Дуткевич [7] акцентують, що здатність до соціально-емоційної регуляції поведінки формується в ранньому та дошкільному дитинстві і є важливим показником соціалізації до кінця дошкільного віку. Підтверджують це вимоги Державного стандарту дошкільної освіти, згідно з якими результати дошкільної освіти охоплюють емоційну саморегуляцію, соціальну взаємодію, дотримання правил поведінки та є показниками завершення здобуття дошкільної освіти [4]. Дослідниці І. Жаркова та Л. Гладун звертають увагу на те, що театралізована діяльність дошкільників, генетично близька до ігрової, є потужним емоціогенним засобом дітей і також вимагає способів її спрямування вихователем [5]. Вона стимулює почуття та емоції дітей, сприяючи розвитку емоційної саморегуляції та соціальної взаємодії, що є важливим аспектом у формуванні соціально-емоційної регуляції поведінки. Таким чином, можна припустити універсальність деяких педагогічних прийомів чи технік, які будуть ефективними в регуляції ігрової взаємодії дошкільників. В іншому нашому дослідженні обґрунтовано, що фасилітація гри педагогом сприяє формуванню внутрішньої регуляції поведінки дітей, їхньої здатності до конструктивної взаємодії та засвоєння правил. Це сприяє розвитку пізнавальної сфери, допомагає дітям набути навичок ефективної соціалізації, що є основою для успішної адаптації в шкільному середовищі. Зарубіжні дослідження значно доповнюють осмислення цього процесу. Так, Д. Макнамара підкреслює важливість гри для розвитку соціальних та емоційних навичок у дошкільному віці, зазначаючи, що гра є природним засобом для навчання дітей співпраці, самоорганізації та вирішення конфліктів [2]. Дослідник Р. Костер характеризує розваги та ігри як важливий засіб розвитку емоційного інтелекту, який сприяє задоволенню базових емоційних потреб людини [1]. Х. Дженсен та інші дослідники суголосно доводять важливість фасилітації гри педагогом, відзначивши, що вихователі здатні спрямовувати ігрову діяльність дітей у конструктивне русло, тим самим сприяючи розвитку соціально-емоційної регуляції поведінки [6]. Окреслені підходи підтверджують значення різних видів ігор і роль педагогів у створенні сприятливого середовища для розвитку соціально-емоційної регуляції в дошкільному віці. Нерозв'язаною в цьому контексті залишається проблема завдань вихователя, специфіки їх реалізації, а також їх узгодженості з типами ставлення до правил ігрової діяльності та поведінки в цілому. Саме це й ускладнює ефективність розробки методики формування соціально-емоційної регуляції поведінки старших дошкільників під час настільних ігор.

Мета статті – теоретично обґрунтувати фасилітацію засвоєння правил настільних ігор у формуванні соціально-емоційної регуляції поведінки старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу. *Сутність соціально-емоційної регуляції поведінки старших дошкільників.* У процесі соціалізації чи то в ЗДО, чи в сім'ї дитина набуває уявлень про суспільне довкілля. Соціальне середовище визначається соціальними взаєминами, які регулюються загальноприйнятими правилами, нормами такої взаємодії. Водночас людина в дошкільному дитинстві засвоює первинні моральні уявлення (наприклад, про те, що добре, а що погано), навчається соціально прийнятно поводитися та засвоює основи соціально-емоційної регуляції поведінки. Так, у старших дошкільників формуються основи ціннностей, які пізніше, під час навчання в початковій школі, уточнюються та укріплюються як життєві орієнтири особистості. Проте не завжди бажання та уявлення дітей співпадають із загальновизнаними моральними нормами суспільної поведінки. Помітними є випадки, коли дошкільники, накопичивши досвід негативних вчинків, поводяться деструктивно. Такі діти не організовують спільних ігор та взаємодій, частіше конфліктують, проявляють негативізм, якщо їхні інтереси ігноруються всупереч їхнього бажання. Через це важливо, щоб у дошкільному дитинстві, на рівні дитячого ігрового колективу діти навчилися узгоджувати, співвідносити свої дії, поведінку із загальновизнаними суспільними моральними нормами. Орієнтири людського співбуття (постають перед дітьми у вигляді правил поведінки та спілкування, ігрових правил) визначаються тими моральними нормами, за якими живе суспільство, зокрема найближче оточення дитини: її сім'я, діти-однолітки та колектив закладу дошкільної освіти. Саме тому необхідно гармонійно узгодити, поєднати особисті інтереси дошкільників із суспільними. Зміст суспільних норм людського співжиття дорослі (батьки й педагоги) конкретизують і в доступній для старших дошкільників формі подають дітям. До кінця дошкільного дитинства, перед вступом до початкової школи, діти мають оволодіти правилами, які визначатимуть їхні взаємини з іншими дітьми та дорослими. Це означає сформувати соціально-емоційну регуляцію поведінки, що виявляється в конструктивній, доброзичливій, гуманній та екологічній взаємодії з іншими.

Сутність соціально-емоційної регуляції поведінки старших дошкільників полягає в їхній здатності до

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

усвідомленої взаємодії з іншими дітьми та дорослими, спрямованій на досягнення спільних цілей і вирішення конкретних завдань у соціальному середовищі. Така регуляція поведінки охоплює спектр дій, що сприяють гармонійному співіснуванню в дошкільному колективі та розвитку суб'єктності дитини. У старшому дошкільному віці про завершену, доконану сформованість такої регуляції поведінки на високому рівні говорити складно, однак цей вік є найбільш сприятливим для її становлення.

Завдання педагогічної фасилітації. Соціально-емоційна регуляція поведінки дітей 5–7-річного віку – складне психолого-педагогічне явище, адже вимагає необхідних компетенцій вихователя для її повноцінного формування у вихованців. Згідно з Державним стандартом дошкільної освіти (ДСДО, 2021) на кінець старшого дошкільного віку діти мають володіти низкою умінь та навичок, що засвідчують сформованість соціально-емоційної регуляції їхньої поведінки [4]. Вони й становлять суть завдань освітньої діяльності, яка відображається в щоденному плануванні організації діяльності з настільними іграми. Для зручності ми об'єднали за змістом ці завдання в 4 групи (таблиця 1).

Таблиця 1

Освітні завдання щодо формування соціально-емоційної регуляції поведінки дошкільників під час настільних ігор

Види освітніх завдань	**Зміст**
Співпраця та взаємодія	формувати уявлення про правила і способи міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, іншими людьми та важливість уміння дотримуватися цих правил в соціально-ігровому просторі;
	формувати уміння порозумітися, домовитись з іншими в конфліктних ситуаціях;
	вчити уживати у спілкуванні з дорослими й однолітками ввічливі слова;
Емоційно-вольове самовладання і саморегуляція	учити демонструвати елементарні навички емоційної саморегуляції;
	формувати вміння виражати зумовлені грою почуття за допомогою слів, міміки, жестів; пояснювати причину своїх емоцій, усвідомлювати те, що інші люди переживають різні емоційні стани (їм буває радісно, образливо тощо);
	пояснювати дітям переваги розв'язання конфліктів, суперечок мирним шляхом;
Елементарна суспільна відповідальність	формувати уявлення про необхідність дотримання соціальних норм моралі, уміння виявляти повагу до прав і свобод інших гравців;
	заохочувати дотримання соціальних правил та норм поведінки, домовленостей у щоденній життєдіяльності;
	заохочувати дітей брати участь у визначенні та прийнятті правил співжиття в ігровому колективі, колі друзів;
Ініціативність у спільній діяльності	учити дітей виявляти зацікавленість до ігрової взаємодії та спілкування із знайомими дорослими, однолітками, молодшими та старшими за себе дітьми;
	формувати вміння проявляти особистісні якості (самостійність, відповідальність, лідерство, справедливість, ініціативність) у взаємодії з іншими людьми;
	заохочувати дітей пропонувати ідеї для гри, уміти її вибирати на основі власних та спільних інтересів, долучатися до різних видів ігрової діяльності тощо.

Спільна ігрова діяльність дітей з поліграфічними комплектами як вид міжособистісної взаємодії формується поступово. Ефективною її можна вважати тоді, коли егоцентровані імпульсивні бажання перестають керувати поведінкою дитини, вектор внутрішнього вибору зміщується не лише на ті іграшки, тему гри, простір, які цікаві для конкретної дитини, а й для інших, або ж приймаються за спільної згоди ігрові інтереси інших дітей. Дітям стає доступною можливість узгодження правил гри, почерговості ходів, використання іграшок тощо. Важливим аспектом залишається знаходження балансу між мотивом особистої самореалізації в колективі старших дошкільників та відстоюванням особистих кордонів в ігровому середовищі саме конструктивними способами соціально-емоційної регуляції поведінки. У цьому контексті важливим залишається узгодження і відповідність між індивідуальним особистим сприйманням правила як цінності, що регулює поведінку між дітьми та загальним колективним ставленням до правил-норм суспільної поведінки.

Характерною ознакою ігрової діяльності в дошкільному віці є те, що ігри характеризуються емоційною насиченістю, піднесеністю. Це зумовлює часте непорозуміння, галас серед дітей, адже вони надмірно емоційно реагують на будь-які ходи гравців, їхні дії. У зв'язку з цим дітям ще досі складно врегульовувати свій емоційний стан, докладати зусиль для заспокоєння, довільно саморегулювати ігрову поведінку тощо. Необхідно визнати той факт, що сучасне покоління дітей має свої виразні особливості формування взаємовідносин з ровесниками.

Саме тому робота вихователя в напрямі розвитку навичок самовладання та емоційної саморегуляції дітей є важливим аспектом професійної діяльності. Досягти зазначеного можна лише у випадку, якщо в дошкільників системно розвинені вміння контролювати власні емоції та адекватно реагувати на емоційні стани інших дітей, навички емпатії та розуміння почуттів оточуючих, тобто основи емоційного інтелекту [5]. Якщо зазначених умінь не сформовано, між дітьми можуть виникати конфліктні ситуації. Це також

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

зумовлено тим, що ігрове середовище ЗДО є обмеженим простором, у якому тривалий час перебувають діти. Цей простір змушує дітей взаємодіяти один з одним незалежно від того, наскільки інтенсивними є їхні дружні стосунки. Як засвідчує практика, це непоодинокі випадки в закладі дошкільної освіти. Через це доцільно вчити дітей конструктивно вирішувати конфлікти. У цьому аспекті можна працювати й над тим, щоб не доводити ігрову взаємодію до виникнення конфлікту. Діти мають володіти стратегіями безконфліктного спілкування і взаємодії. Така робота проводиться систематично, починаючи з груп молодшого дошкільного віку, аж до тих пір, поки дошкільники не навчаться повністю словесно описувати свій емоційно-почуттєвий стан, хвилювання, незадоволення, запобігаючи конфліктам, сваркам, суперечкам. Закономірністю ігрової діяльності в цьому віці є те, що діти мають перейти від «ігор поруч» до «спільних ігор» («ігри разом»). Саме тому основи безконфліктного спілкування та ігрової взаємодії закладаються набагато раніше, задовго до 6–7-річного віку.

У таких ситуаціях є ключовою позиція вихователя як фасилітатора. Педагог може не бути учасником-гравцем під час настільної гри, але повинен спостерігати, вчасно скеровувати спілкування та ігрову взаємодію в конструктивне русло. Під час занять із соціально-емоційного розвитку вихователь планує вправи, активності на використання позитивних стратегій для розв'язання суперечок і уникнення агресивної поведінки, а також дидактичні ігри на розвиток здатності домовлятися, поступатися або знаходити компроміс. Важливо, щоб у плануванні системи занять педагог брав за орієнтир не безініціативних дошкільників, а орієнтувався на невиразний потенціал їхньої активності у формуванні соціально-емоційної регуляції поведінки.

Важливим узагальненням під час таких занять мають бути спільно визначені та засвоєні дітьми алгоритмізовані (якщо це можливо) механізми позитивно налаштованого, доброзичливого спілкування під час ігрової взаємодії. З цим пов'язана реалізація компонента соціальної відповідальності. Соціально-емоційна регуляція поведінки неможлива без усвідомлення важливості спільних правил і норм поведінки в групі, а також і потреби виконання обов'язків у колективних іграх чи під час інших групових активностей. Тут криється важливий аспект педагогічного керівництва засвоєнням правил настільних ігор, та й загалом правил як норм поведінки особистості. Зміст роботи не зводиться тільки до нав'язування правил поведінки дітям у громадських місцях, побуті, з небезпечними матеріалами тощо. Такий тип роботи характеризується тим, що правила перед дитиною постають у формі сформульованих заборон і обмежень, що було властивим для ідеологічно-дисциплінарних моделей виховання. За особистісно орієнтованої парадигми дошкільної освіти педагоги працюють над тим, щоб правила діти засвоювали як суспільну потребу, важливу і необхідну для комфортного, безпечного життя всіх людей. Необхідно формувати таку особистість старшого дошкільника, яка усвідомлює цінність норм, за якими живе суспільство, та бере відповідальність за їх дотримання / порушення.

Усвідомлюючи цінність правил ігрової взаємодії, у цілому потреби дотримуватися норм суспільної поведінки, старші дошкільники дедалі частіше самостійно ініціюють спільну гру та види діяльності. Цей рівень поведінки стає доступним дітям уже на етапі, коли вони володіють способами безконфліктного спілкування, здатностями погоджуватися, домовлятися за певні правила, розуміючи потребу в їх наявності, самостійно формулювати правила поведінки тощо. Характерними ознаками цього компонента є те, що старші дошкільники здатні пропонувати ідеї та організовувати спільну гру, залучаючи до цього однолітків, а також демонструють лідерські якості, тобто діти можуть бути частково автономними, самостійними у власному навчанні, ігрових активностях тощо. У колективі дітей помітними є дошкільники з організаторськими, лідерськими здібностями. Важливо, щоб педагог-фасилітатор стежив за тим, щоб діти різних характерологічних спрямувань мали умови для ініціювання спільної діяльності та взаємодії. Часто дітей треба підтримати, створити ситуацію, за якої діти будуть більш упевненими у своїх можливостях. Цьому сприяють спеціально створені ситуації успіху.

Характеристика соціально-емоційної регуляції поведінки старших дошкільників спрямовує дослідження на обґрунтування тих засобів, педагогічних інструментів, які сприятимуть цілісному її формуванню. Результати наших досліджень засвідчують, що для дітей старшого дошкільного віку таким ефективним педагогічним засобом є настільні ігри. Настільні ігри є динамічною культурно-дозвіллєвою суспільною практикою і можуть бути засобом формування емоційно-вольової сфери здобувачів дошкільної освіти через засвоєння культури ігрової поведінки з поліграфічними комплектами тощо [8, с. 89–90].

Від зовні до внутрішньо зумовленої соціально-емоційної регуляції поведінки: потенціал настільних ігор. Набути здатності свідомо узгоджувати власні дії з визначеними домовленостями та очікувати дотримання цих домовленостей від інших учасників гри означає засвоїти правило, зробити його нормою, керівництвом власної поведінки. Ідеться не лише про формальне виконання інструкцій вихователя, а про прийняття правил як спільно усвідомлених та погоджених орієнтирів взаємодії, що регулюють поведінку кожного гравця. Сутність соціально-емоційної регуляції поведінки старших дошкільників полягає в тому, що підпорядкування правилам відбувається без вираженого внутрішнього спротиву, без загострення боротьби мотивів, негативних емоційних спалахів чи деструктивних вчинків і висловлювань дітей. Така регуляція поведінки не формується одномоментно – її становлення є поступовим і зумовлюється впливом найближчого соціального оточення. Оскільки на початкових етапах регуляція поведінки має нестійкий і ситуативний

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

характер та залежить від багатьох зовнішніх чинників, то підтримка педагога-фасилітатора на цьому етапі є вкрай вирішальною. Ускладнення виникають тоді, коли дитина перебуває під впливом негативних прикладів поведінки з боку однолітків або значущих дорослих, що може гальмувати формування внутрішньої нормативної регуляції міжособистісної ігрової взаємодії.

Окрім цього, для ефективного засвоєння правила-норми поведінки під час ігор необхідно, щоб саме його формулювання націлювало на конструктивне поводження та дії дітей, які є доцільними та адекватними міжособистісній взаємодії. Таке правило повинне містити настанову правильних, доцільних дій та способів вираження емоцій дошкільників, а не обмеження чи заборону діяти, емоційно реагувати на дії інших. Уміння формулювати конструктивно зорієнтовані правила міжособистісної взаємодії дітей у грі є надзвичайно важливою компетенцією педагога-фасилітатора.

Оскільки, як ми з'ясували, частина моральних норм постає перед дітьми у вигляді правил настільних ігор, то вихователеві варто знати основи конструювання правила-норми соціально-емоційної регуляції поведінки під час гри.

Наприклад, однією з таких основ є вимога про те, що сформульоване правило має містити настанову про те, як правильно діяти. Натомість незнання цієї основи виступає поширеним у практиці роботи ЗДО формулюванням правил-норм у вигляді заперечення вчинку чи дії. Такі формулювання вказають на обмеження поведінки, свободи ігрових дій тощо, а не на їх регуляцію у взаємодії з іншими. Такі правила не можуть спрямовувати вчинки, поведінку дітей, дошкільники не керуються ними. Ефективною практикою є те, коли педагоги навчаються правила-заборони перефразувати на конструктивно зорієнтовані.

Повідомляючи нове правило, необхідно ґрунтовно й у доступний спосіб пояснити дітям, чому його необхідно дотримуватися. Якщо дитина добре знає правило, але не розуміє чому його необхідно дотримуватися – її поведінка буде нерегульованою, нестійкою, залежатиме від різних впливів інших дітей та дорослих. Обґрунтовуючи, умотивовуючи правило, сприяємо тому, що дошкільники свідомо регулюватимуть ними власну поведінку – підкорятимуться їм, дотримуватимуться їх. Правила-норми стануть регулятором поведінки дошкільників лише тоді, коли діти усвідомлять і осмислять потребу їх дотримання. Завданням дорослого є створення такої ситуації, у якій старші дошкільники усвідомлять, що невиконання правил-норм призведе до руйнування спільної ігрової взаємодії, а часом призведе до конфлікту чи руйнування взаємин з ровесниками.

Пояснюючи правила дітям, необхідно враховувати їхні вікові можливості. Так діти молодшого та середнього дошкільного віку ще не здатні робити колективних узагальнень, не відносять себе до вимог, які ставить педагог перед усіма дітьми. Через це правила повідомляють дітям окремо, повторюють багаторазово й частіше. Дітям 6–7-річного віку легше самоорганізувати свою поведінку, адже їхній життєвий досвід дещо більший у цьому віці. Старші дошкільники здатні самостійно уважно вислуховувати пояснення правил, що стосуються всіх, і регулювати свою поведінку відповідно до них. Також старші дошкільники більш відповідально ставляться до своєї поведінки порівняно з 4–5-річними дітьми, тож можуть без контролю дорослого дотримуватися правил, що сприяє розвитку ігрової самостійності. Її розвиткові сприяє і підтримка ініційованих дітьми правил, бажання впливати на ровесників. Тож доречним уважаємо підтримку установлених дітьми правил, які базуються на раціональних, правомірних, доступних дитячій свідомості вимогах.

Вимога про те, що засвоєння правил доцільно пов'язувати зі спостереженням конкретної ситуації зумовлена домінуванням наочно-образного типу мислення, конкретних його форм вияву. Тому важливо вводити нове правило поведінки, ігрової взаємодії в час, коли ситуація, що виникає між дітьми відповідає змісту правила. Тоді дітям легше осмислити потребу в дотриманні правила, усвідомити його значення та доцільність, адже вони бачать ситуацію відсутності регулятора поведінки або навпаки – присутності (до чого призводить дотримання правил).

Оволодіваючи новим правилом або ж домагаючись міцності його засвоєння важливо, щоб правило було підтримане всіма учасниками – дітьми, сім'ями дітей, педагогічним колективом. Коли діти помічають, що деякі учасники нехтують правилом, не керуються ним у поведінці і вчинках та не несуть за це відповідальності, тоді створюється ситуація коли значення правила нівелюється, а тому доведеться докласти ще більше зусиль, щоб довести неправомірність такої негативної регуляції поведінки. Ефективним фасилітаційним прийомом у цій ситуації є залучення дітей до формулювання правил та аналізу ситуації на прикладі героїв казок, дитячих книг, мультфільмів, коміксів тощо. Розуміючи виховний потенціал авторитету вихователя, варто продемонструвати, що дорослий також вважає дотримання правил-норм за критерій гідної регуляції поведінки в колективі гравців, тож згодом діти звикають, що дотримання правил є обов'язковою умовою спільного ігрового процесу.

Нехтування вимогою про лаконічність та чіткість правил призводить до того, що вони постають перед дітьми у формі довгих синтаксичних конструкцій, які дошкільник не здатен запам'ятати; правила-норми є двозначними, нечіткими, а отже, не можуть бути надійним дороговказом – регулятором поведінки. Дошкільнята сумніваються, який аспект двозначного правила є важливішим, а тому вдаються на користь одного або ж узагалі ігнорують правило.

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

Таким чином, внутрішньо зумовлена соціально-емоційна регуляція поведінки під час ігрової взаємодії полягає в тому, що старші дошкільники здатні усвідомлювати потребу в дотриманні правила гри, обґрунтовувати його важливість, формулювати власне саме правило, сприймати його за критерій гідної поведінки в міжособистісній взаємодії, не лише в одній конкретній ігровій ситуації, а в усіх сферах життя.

Типи ставлень до правил настільних ігор та причини їх порушення старшими дошкільниками. Для ефективного формування соціально-емоційної регуляції поведінки та організації засвоєння правил-норм важливо знати причини їх порушення, а також типи ставлень до процесу оволодіння ними в старшому дошкільному віці. Розрізняють усвідомлене та неусвідомлене порушення правил дітьми, а причини їх порушення – усвідомленими / неусвідомленими та виправданими / невиправданими [9]. Соціально виправданими і невиправданими причинами порушень правил можуть бути такі: забування, незнання правил, прагнення за будь-яку ціну задовольнити власне бажання, бажання уникнути труднощів у процесі гри, виключний інтерес до результату / завершення гри, азартне ведення гри, прагнення будь-що отримати персонажа / роль/фішку, непов'язаність дотримання правила-норми з відчуттям задоволення від похвали / нагороди, наслідування дошкільником негативного прикладу ровесника та ін.

Повторення порушень правил під час гри з різних причин впливає на формування в дітей ставлення до процесу їх засвоєння та до соціально-емоційної регуляції власної поведінки в цілому.

Як засвідчує практика, ставлення дітей до правил-норм та процесу їх засвоєння є різним та полюсним. На рис. 1 ми зобразили відношення між полюсами типів ставлення. Вектор СНс вказує на те, що ставлення може бути стійким та нестійким (байдужим). Вектор НП демонструє полюси негативного та позитивного ставлення до правил і норм поведінки. На перетині векторів СНс та НП зображено площину ситуативного (вибіркового) типу ставлення. Пряма А вказує на позитивну динаміку розвитку ставлення до правил.

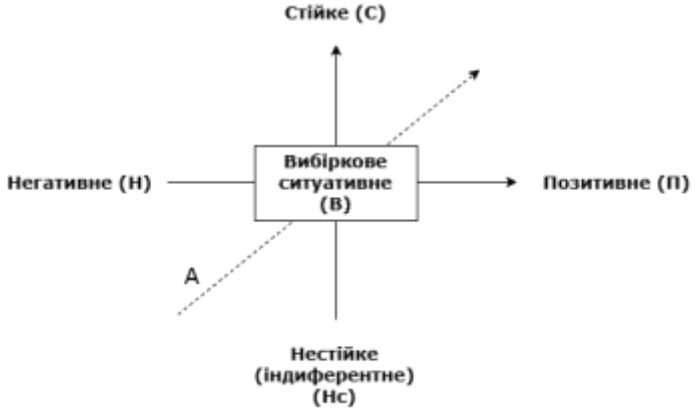

Рис 1. Типи ставлень старших дошкільників до засвоєння правил настільної гри та міжособистісної взаємодії

У динаміці формування типу ставлення кожна дитина з часом наближається до точки перетину векторів, а її ставлення є вибірковим, зумовленим конкретними умовами ігрової ситуації. Важливо, щоб період вибірковості ставлення набув позитивної динаміки: тобто сформувалося позитивно стійке ставлення до правил, що регулюють поведінку дітей під час настільних ігор. Коротко охарактеризуємо прояви різних типів ставлень у практиці дошкільної освіти.

Так, є діти, які в результаті педагогічного занедбання чи неправильного виховання в сім'ї звикли порушувати правила. Зазвичай вони пустують або вчиняють дії, які заважають спільній грі. Такий тип називаємо стійким негативним ставленням (квадрат СВН). Поведінка таких дітей здебільшого конфліктна, вони спричиняють суперечки, можуть зчиняти бійки. Як тільки переконуються, що через це інші діти не хочуть з ними гратися, вони обіцяють дотримуватися правил-норм ігрової поведінки. Однак за першої ж нагоди знову порушують їх. Водночас такі діти є вимогливими до інших, намагаються домогтися свого попри все, навіть забороненими способами. Цей тип ставлення відображає узагальнене соціальне явище, за якого особі, яка вчинила погано, приписують ярлики, навіть після того, як вона виправляє свої проступки. Важливо сформувати в старших дошкільників розуміння, що кожен може помилитися, і кожен заслуговує на те, щоб суспільство, навіть на рівні дитячого ігрового колективу, сприймало його без жодних негативних упереджень після того, як ці проступки буде виправлено. Якщо дитина до старшого дошкільного віку не відвідувала заклад дошкільної освіти, набула стійкого негативного ставлення до правил і норм поведінки, то необхідною може бути допомога інших фахівців − соціального працівника, дитячого психолога та ін. Така допомога повинна бути високоякісною, пріоритетною для фахівців та громадськості загалом, оскільки дитина – майбутній свідомий проактивний член суспільства. Щодо того, чи потрібно ізолювати дітей, які у зв'язку з таким негативним ставленням постійно порушують міжособистісну взаємодію шляхом сварок, конфліктів,

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

суперечок, неекологічних емоційних проявів, то вважаємо, що використання таких стратегій може ще більше зашкодити самим дітям, адже ізоляція від однолітків та раптові незрозумілі зміни в стосунках з однолітками негативно позначаються на емоційному здоров'ї дітей, не є гуманною практикою впливу на характер і свідомість дошкільників. Необхідно шукати інші позитивні стратегії педагогічного впливу.

У колективі дітей трапляються і такі дошкільники, у яких ставлення до правил є нестійким. Як засвідчує практика роботи в закладах дошкільної освіти, цього типу дітей у групі є найбільше. Нестійкий тип ставлення має свої підтипи, зумовлені вихідною основою досвіду, якого зазнала дитина. Так, є діти, які дотримуються правил поведінки лише під впливом ровесників або вихователя (квадрат НВП). Є й діти, які охоче дотримуються правил самостійно, але не вимагають їх дотримання іншими дошкільниками (квадрат СВП). Це означає, що діти не сприймають правило-норму за критерій гідної поведінки у взаємодії з іншими, а дотримуються через звичку підкорятися вимогам дорослих, батьків. Також діти цього типу уникають конфліктів, не відстоюють своєї позиції, навіть якщо вона виправдана і справедлива, а тому не можуть впливати на ровесників, які порушують правила.

Є в дитячому колективі й така категорія дітей, які дотримуються правил або вимагають їх дотримання залежно від того, наскільки це зачіпає їхні особисті інтереси (квадрат НВП). Такі діти вимагають дотримання правил, коли це наближає їх до перемоги, і навпаки – заохочують порушувати їх, коли це потрібно для бажаної перемоги. Найчастіше старші дошкільники, можливо не до кінця усвідомлюючи негативну сторону таких впливів, вдаються до маніпуляцій, що засвідчує недостатню сформованість соціально-емоційної регуляції поведінки. За допомогою маніпулятивних стратегій ігрової комунікації вони намагаються будь-яким способом домогтися свого виграшу. Зрозуміло, що діти розуміють суть справи і важливість дотримання правил, вони знають їх. Проте вимога дотримуватися їх у них все ще зумовлюється особистими інтересами, а не суспільними мотивами ігрової взаємодії. Вихідний, або початковий, досвід формування вибіркового ставлення до правил необхідно брати до уваги, щоб спланувати освітній процес.

І, нарешті, є діти, у яких є сформоване стійке позитивне ставлення до засвоєння правил настільної гри та норм міжособистісної взаємодії (квадрат СВП) як до вимоги, що є необхідною і важливою для всіх. Вони охоче й постійно їх дотримуються. Часто ці діти ініціюють правила самостійно, упевнено аргументуючи їх важливість, верифікують з думкою дорослих, пояснюють хід своїх думок. Ігрові взаємини з іншими дітьми в них відзначаються організованістю, бо керуються загальними нормами, тобто існує баланс між суспільними та особистими мотивами поведінки. Це демонструє достатню сформованість соціально-емоційної регуляції поведінки в ігровій діяльності.

Різні типи ставлень та причини їх порушень у дитячому колективі старших дошкільників можна піддавати виховному впливу як на індивідуальному, так і на загальногруповому рівні. Вихователеві варто знати особистий тип ставлення кожного вихованця до правил-норм, щоб ефективно організовувати спільну діяльність, гру тощо. У такий спосіб педагог-фасилітатор реалізовує соціалізуючу функцію, має відстежувати прогрес кожного вихованця, їхній настрій, який істотно впливає на ставлення до правил і регуляцію поведінки загалом. Для цього він повинен постійно цікавитися причинами і мотивами, які зумовлюють стійкі порушення соціально-емоційної регуляції поведінки. Зрештою, можна говорити тоді про домінувальний тип ставлення до правил конкретної вікової групи в закладі дошкільної освіти. У цілому єдиної загальноприйнятої тактики формування позитивно стійкого типу ставлення не може існувати, адже кожна особистість потребує індивідуалізованого підходу. Тут виявляється гнучкість у підходах формування, творчість вихователя. Втрата творчого підходу може призвести до професійного вигорання педагога-фасилітатора і зашкодити його ментальному здоров'ю, що позначиться на якості професійної діяльності.

Для того, щоб сформувати в дітей позитивно стійкий тип ставлення до засвоєння правил поведінки, освітній процес необхідно реалізовувати в трьох напрямах:

– навчання дітей узгоджувати особисті бажання з можливостями їх реалізації в сім'ї, колективі дітей та з педагогом (дорослими);

– навчання дітей розрізняти емоційний стан ровесників та дорослих (батьків і педагогів) та рахуватися з ним;

– навчання дітей враховувати наскільки конкретні обставини ситуації гри чи взаємодії дають змогу задовольнити їхні бажання соціально прийнятними й емоційно виваженими способами поведінки.

Реалізуючи перший напрям, діти навчаються розсудливо переконувати друзів, ровесників дорослих, наприклад, покликаючись на право почергового використання предмета, іграшки, виконання дій тощо. Важливо сформувати в дітей уявлення про те, що такі докази, аргументи повинні бути справедливими, відображати принцип рівності між усіма учасниками взаємодії, а не задовольняти виключно чиєсь особисте бажання дітей, ігноруючи інших. Навчившись доводити правомірність своїх бажань чи пропозицій і переконувати за слушних доказів ровесників чи дорослих, вони успішно домовляються про спільні ігри, заняття, виготовлення атрибутів для гри тощо. Оволодіння цим правилом (щоб переконати когось, треба навести резонні докази) позбавляє колектив дітей безпідставних капризувань, вередувань, невиправданої

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

впертості, сприяє усвідомленню ними доцільності чи безпідставності своїх бажань, вчинків тощо. Згідно з дослідженням Л. Артемової «<…> ставлення дорослих до норм поведінки визначає і ставлення дітей до цих норм» [3, с. 15]. Це підтверджує вагоме значення особистого прикладу значущих дорослих у формуванні ставлення до правил. Саме тому, щоб сформувати свідому соціально-емоційну регуляцію поведінки, розуміння того, якими нормами варто керуватися в певних ситуаціях, дорослі самі мають доводити дітям правомірність своїх дій та вимог, переконувати їх у потребі діяти саме таким способом. Наслідуючи дорослих, дошкільники поступово навчаються знаходити і доводити різні міркування, обґрунтовуючи свої пропозиції.

Реалізація другого напряму полягає в розвитку навичок соціально-емоційної регуляції поведінки та емпатії старших дошкільників. Навчання дітей розпізнавати емоції героїв казок, мультфільмів, коміксів сприяє емоційній грамотності дітей. Доброю практикою є спільне обговорення вчинків у колі, коли діти апелюють до власного досвіду, пригадують, як вони почувалися в подібній ситуації, спільно формулюють правила поводження або ж рекомендації, як діяти в тій чи іншій ситуації. Тільки усвідомлюючи власний емоційний стан, знаючи емоції та способи їх вираження, діти поступово здатні розуміти емоційні вияви ровесників, батьків, педагогів. Наприклад, знаючи, що дітям дошкільного віку спочатку легше відмовитися від бажаного заради близьких, значущих людей, а поступатися чимось малознайомим дітям чи дорослим вони навчаться набагато пізніше, педагогу варто знати підгрупи друзів у колективі дітей, залучати сім'ю, родичів до занять із соціально-емоційного розвитку для того, щоб закріпити у свідомості дітей ефективні стратегії поведінки.

Третій напрям передбачає навчання дошкільників критично аналізувати обставини, ситуації на трьох рівнях (емоційному, когнітивному та поведінковому). Фактично це прояви елементарної рефлексії, самоаналізу власної поведінки: позитивного та негативного досвіду дотримання і порушення правил, що регулюють ігрову взаємодію. Увагу варто зосередити на виявленні власного досвіду, реакцій та поведінки, відкриття внутрішньої мотивації та шляху до внутрішніх змін. Так, діти навчаються розуміти, як почуваються вони за певних ситуацій, прогнозують та верифікують емоційний стан інших учасників взаємодії, ідентифікують емоції і почуттєвий стан. Потім діти навчаються усвідомлювати ситуацію на рівні уявлень, фактів, наводячи аргументи для опису ситуації, що відбулася, уточнення деталей, розуміння суттєвих розбіжностей між тим, якою ситуація здається, та якою її уявляють усі учасники. Поведінковий рівень аналізується на предмет вчинків, їх відповідності моральним нормам, за якими живе дитячий колектив: відповідають чи порушують їх вчинки й поведінка. Добре, якщо діти самостійно виявляють, що позитивного є в поведінці за конкретних обставин, а що навпаки – деструктивного. У цьому ж напрямі вчимо дітей робити елементарні узагальнення про позитивні стратегії задоволення особистих та колективних бажань, не нашкодивши нікому, знайшовши компроміс тощо. Саме тому тільки точні, лаконічні, конструктивно зорієнтовані правила сприяють формуванню соціально-емоційної регуляції поведінки дітей у тій чи іншій ситуації, навчають їх підпорядковувати особисті бажання спільним вимогам, ураховувати інтереси інших.

Таким чином, ставлення дітей до засвоєння правил спілкування та ігрової взаємодії є центральним у структурі внутрішньо зумовленої соціально-емоційної регуляції поведінки. Важливо, щоб педагог скерував освітній процес у русло формування позитивно стійкого типу ставлення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, специфіка настільних ігор для дітей старшого дошкільного віку полягає у визначальній ролі педагогічного –фасилітованого – керівництва в оволодінні правилами, причинами їх порушень, типом ставлення. Формуванню соціально-емоційної регуляції поведінки органічно сприяють правила-норми настільних ігор, які спрямовують процес взаємодії, незалежно від поліграфічного комплекту (конкретної гри). З урахуванням зазначеного, вихователь вибирає зміст та методику організації засвоєння правил. Формування соціально-емоційної регуляції поведінки старших дошкільників належить до сфери соціально-емоційного навчання, спрямоване на формування навичок погодження власної поведінки з діями інших дітей. Таке погодження можливе за наявності внутрішньо зумовленої соціально-емоційної регуляції поведінки, яка виявляється в ставленні дітей до засвоєння правил настільних ігор та в здатності дотримуватися їх у взаємодії з іншими. Перспективи подальших досліджень полягають у формуванні соціально-емоційної регуляції поведінки дошкільників інклюзивних груп закладів дошкільної освіти та визначенні педагогічних умов її ефективної реалізації.

Список використаної літератури

1. Koster R. A Theory of Fun for Game Design. 2nd ed. O'Reilly Media, 2013.
2. Macnamara D. Rest. Play. Grow. Making Sense of Preschoolers (Or Anyone Who Acts Like One). 2016.
3. Артемова Л. Моральні норми засвоюються з дитинства. Київ : Знання, 1968.
4. Державний стандарт дошкільної освіти: Базовий компонент дошкільної освіти. Київ, 2021. 36 с.
5. Гладун Л., Жаркова І. Емоційний інтелект та його формування в старшого дошкільника засобами театралізованої діяльності. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2023. Вип. 4. С. 9–16.
6. Фасилітація гри: мистецтво та наука про залучення дітей дошкільного віку до навчання через гру / Х. Дженсен та ін. Фонд The LEGO Foundation. Данія, 2019.
7. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2021.

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

8. Руденський Р. Освітній потенціал настільних ігор для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: історія та сучасність. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 2. С. 87–93. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-87-93.
9. Руденський Р. Сутність та специфіка правил настільно-друкованих ігор для дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. матер. VI Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф., Вінниця, 6–7 липня 2022 р. Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2022. Вип. 11. С. 146–150.

FACILITATION OF LEARNING THE RULES OF BOARD GAMES IN THE FORMATION OF SOCIAL-EMOTIONAL BEHAVIOURAL REGULATION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Rudenskyi Rostyslav
PhD, Senior Lecturer, Department of Educology and Pedagogy
West Ukrainian National University
Chykurova Olha
PhD, Senior Lecturer, Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University
Zharkova Iryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Introduction. *Socialization in preschool childhood plays a key role in the development of behaviour, emotional self-regulation, and interaction with others. Play activities, especially board games, provide an important context in which children learn to follow rules, regulate their emotions, and cooperate with peers. In this process, the teacher's facilitative position is especially important, since it helps children understand rules as meaningful regulators of behaviour and interpersonal interaction.*

The ***purpose*** *of this study is to provide a theoretical substantiation of the facilitation of learning the rules of board games in the formation of social-emotional behavioural regulation in older preschool children.*

Methods. *The study employed qualitative methods, including retrospective and structural analysis of psychological and pedagogical literature, as well as theoretical generalization of scholarly approaches to the problem of behavioural regulation in preschool children. Attention was paid to the analysis of research on emotional self-regulation, social interaction, children's attitudes towards rules, and the pedagogical potential of board games in preschool education.*

Results. *The study shows that social-emotional behavioural regulation in older preschool children is manifested in the ability to interact consciously with others, regulate emotions, follow rules, and achieve shared goals in play. Its main components include cooperation and interaction, emotional-volitional self-control and self-regulation, elementary social responsibility, and initiative in joint activity. It has been substantiated that board games are an effective pedagogical means of forming social-emotional behavioural regulation, since they help children learn rules as meaningful norms of interaction. The study also identifies different types of children's attitudes towards learning the rules of board games and the reasons for violating them. It has been established that conscious subordination to rules is an important indicator of the formation of social-emotional behavioural regulation. The teacher-facilitator plays a key role in this process by guiding children's interaction in a constructive direction and supporting positive strategies of communication and self-control.*

The ***originality*** *of the study lies in its focus on the facilitation of learning the rules of board games as a factor in the formation of social-emotional behavioural regulation in older preschool children. While many studies emphasize the general developmental significance of play, this research specifically highlights the pedagogical value of learning and internalizing the rules of board games as regulators of behaviour and interaction. The study also contributes to the theoretical understanding of children's attitudes towards rules and the facilitative role of the teacher in this process.*

Conclusion. *The findings confirm that board games have considerable pedagogical potential in the formation of social-emotional behavioural regulation in older preschool children. Their effectiveness depends not only on the content of the game, but also on the pedagogically organized process of learning its rules. Facilitation in this context involves explaining, motivating, and supporting children in perceiving rules as socially significant and personally meaningful regulators of behaviour. The results of the study have practical value for preschool educators in organizing work with board games. Further research should focus on the formation of social-emotional behavioural regulation in children from inclusive preschool groups and on determining the pedagogical conditions for its effective implementation.*

Keywords: *social-emotional behavioural regulation, older preschool children, board games, game rules, regulation of play interaction, attitudes towards learning rules, facilitation.*

Reference

1. Koster, R. (2013). *A theory of fun for game design* (2nd ed.). O'Reilly Media.
2. Macnamara, D. (2016). *Rest. Play. Grow. Making sense of preschoolers (or anyone who acts like one).*

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

3. Artemova, L. (1968). *Moral'ni normy zasvoyuyutsya z dytynstva* [Moral norms are learned from childhood]. Kyiv: Znannya. [in Ukrainian]

4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Bazovyy komponent doskil'noi osvity. Derzhavnyy standart doskil'noi osvity* [Basic component of preschool education. State standard of preschool education]. Kyiv. [in Ukrainian]

5. Hladun, L., & Zharkova, I. (2023). Emotsiynyy intelekt ta yoho formuvannya v starshoho doskil'noho zasobamy teatralizovanoi diyal'nosti [Emotional Intelligence and Its Formation in Older Preschoolers Through Theatrical Activities]. *Naukovyy visnyk Vinnyts'koi akademii bezperervnoi osvity. Seriya «Pedahohika. Psykholohiya» – Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuous Education. Series «Pedagogy. Psychology», 4*, 9–16. [in Ukrainian]

6. Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J. M., Ibrahim, H. B., Saragosa Sherman, A., Riunamo, J., & Hamre, B. K. (2019). *Fasilitatsiya hry: mystetstvo ta nauka pro zaluchennya dytyn' doskil'noho viku do navchannya cherez hry* [Facilitation of play: The art and science of engaging preschool children in learning through play]. The LEGO Foundation. [in Ukrainian]

7. Dutkevych, T. V. (2021). *Dytyacha psykholohiya* [Child psychology]. Kyiv: Tsentr uchnoyi literatury. [in Ukrainian]

8. Ruden's'kyi, R. (2024). Osvitniy potentsial nastil'nykh ihor dlya dytyn' starshoho doskil'noho ta molodshoho shkil'noho viku: istoriya ta suchasnist' [Educational Potential of Board Games for Older Preschoolers and Younger Schoolchildren: History and Modernity]. *Visnyk Cherkaskoho natsional'noho universytetu imeni Bohdana Khmel'nyts'koho. Seriya «Pedahohichni nauky» – Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmel'nyts'kyy. Series «Pedagogical Sciences, 2,* 87–93. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-87-93 [in Ukrainian]

9. Ruden's'kyy, R. (2022). Sutnist' ta spetsyfika pravyll nastil'no-drukovanykh ihor dlya dytyn' starshoho doskil'noho viku [Sutnist' ta spetsyfika pravyll nastil'no-drukovanykh ihor dlya dytyn' starshoho doskil'noho viku]. *Aktual'ni problemy formuvannya tvorchoyi osobystosti pedahoha v konteksti naslidkiv doskil'noi ta pochatkovoi osvity: zbirnyk materialiv VI Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsiyi* – Actual problems of forming a creative personality of a teacher in the context of continuity of preschool and primary education: Collection of materials VI International Scientific and Practical Online Conference (Vinnytsia, July 6-7, 2022). Vol. 11, pp. 146-150. [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 6.04.2026 р.
Прийнято редакцією 6.05.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 373.5.091 :512/517
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-198-205

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ГРАНИЦЯ ФУНКЦІЇ» В СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Босовський Микола Васильович
кандидат педагогічних наук, доцент
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: bosovskyy@vu.cdu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-7335-0034

Іваненко Павло Анатолійович
аспірант 2-го курсу кафедри математики та МНМ
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: ivanenko.pav@gmail.com
ORCID ID: 0009-0008-8233-6072

У статті розглянуто сутність компетентнісного підходу як провідного напряму розвитку сучасної освіти в умовах суспільних змін. Проаналізовано співвідношення понять «компетенція» та «компетентність», а також визначено основні компоненти компетентності. Висвітлено особливості формування ключових умінь учнів, зокрема критичного мислення, самостійності та здатності застосовувати знання на практиці. Розкрито специфіку реалізації компетентнісного підходу під час вивчення алгебри та початків аналізу в старшій школі. Окрему увагу приділено темі «Границя» як важливому елементу математичної освіти, що сприяє розвитку логічного та аналітичного мислення. Обґрунтовано значення практичної спрямованості навчання, міжпредметних зв'язків і використання задач прикладного змісту.

***Ключові слова**: компетентнісний підхід, компетентність, математична освіта, алгебра, границя, математичне мислення, навчальний процес.*

Постановка проблеми. Розвиток суспільства перебуває на етапі, якому характерні стрімкі соціальні, економічні та технологічні зміни, що мають значний плив на сучасну освіту. Освітня модель традиційно зорієнтована на передачу та відтворення інформації, що призводить до втрати результативності. Виникнення такої причини зумовлено слабкою здатністю підготувати особистість до різної діяльності в умовах постійної невизначеності. Освіта повинна сприяти формуванню навичок, які не лише дають змогу володіти інформацією, а й критично її осмислювати, інтегрувати та пристосовувати до будь-яких ситуацій. З огляду на це актуальності набуває компетентнісний підхід, який будує уявлення розвитку сучасної освіти.

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

Компетентнісний піхід є підґрунтям освітнього процесу, що допомагає досягнути інтегрований результат навчання. Метою цього підходу є поступове зміщення з процесу засвоєння інформації на формування здатності діяти. Це дозволяє характеризувати освіту не лише за обсягом знань, а й за рівнем сформованості низки чинників, які характеризують особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У різних наукових виданнях функціонують два схожі між собою, але водночас різні поняття – «компетенція» та «компетентність». Дуже важливо розуміти та розрізняти ці терміни, адже вони потребують чіткого розмежування. Компетенція зазвичай характеризується як система вимог до підготовки особистості в певній сфері діяльності, що окреслює коло необхідних знань, умінь та навичок. Вона має суто нормативний характер та посідає місце в освітніх стандартах. А компетентність, на відміну від компетенції, є впорядкованою інтегрованої характеристикою особистості, яка формується під час навчання та застосування умінь та навичок, проявляється в здатності успішно застосовувати набуті знання та вміння в конкретних ситуаціях. Отже, можна дійти висновку, що компетенція є орієнтиром в освітньому процесі, а компетентність демонструє реальний результат.

Структура компетентності включає в себе різні аспекти, такі як когнітивний, діяльнісний, мотиваційний та рефлексивний. Когнітивний напрям характеризується найбільшої частки основної діяльності. Діяльнісний аспект проявляється під час здатності застосовувати знання на практиці. Внутрішнє налаштування особистості характерне для мотиваційного напряму, а рефлексія надає можливість самоаналізу та самовдосконалення. Коли всі ці аспекти перебувають у гармонії між собою та мають однакову частку прояву під час освітнього процесу, то можна стверджувати про сформовану компетентність.

Компетентнісний підхід переформовує освітній процес на практичну діяльність. Отож для досягнення успішного результату варто звернути увагу на те, щоб навчальний матеріал, дібраний учителями, відображав не лише наукову картинку світу, а став допоміжним інструментом у життєвих ситуаціях. Зміст навчання повинен набувати інтерактивного характеру, оскільки формування компетентності пов’язано з різними галузями знань. Як зазначалося раніше, діяльнісний характер передбачає активну участь учнів у пізнавальному процесі через дослідницьку, проєктну та проблемно-пошукову діяльність.

Компетентнісний підхід в освітньому процесі має вплив не лише на учнів, а й на педагогів також. Учитель має стати організатором та координатором навчальної діяльності, а саме: створити умови для самоопрацювання інформації, стимулювати критичне мислення та сприяти розвитку пізнавальної діяльності учнів. На цьому етапі важливо впровадити формальне оцінювання, яке стане допоміжним інструментом у підтримці навчального поступу та розвитку здатності до рефлексії. Дуже важливо, щоб таке оцінювання передусім виконувало розвивальну функцію, а не лише контрольну.

Формулювання мети. Метою статті є аналіз особливостей реалізації компетентнісного підходу під час вивчення теми «Границя функції» в курсі алгебри і початків аналізу старшої профільної школи, а також обґрунтування ефективних методичних прийомів його впровадження. Використання такого підходу дає змогу розглядати знання не як самоціль навчання, а як фундамент для формування практичних умінь та здатності застосовувати їх у будь-яких життєвих ситуаціях. З огляду на це навчальний процес має бути організований таким чином, щоб учні мали змогу не лише засвоювати теоретичний матеріал, а й використати навички під час розв’язання життєвих задач. Саме тому з кожним кроком сучасна освіта дедалі більше орієнтується на діяльнісний характер навчання, який включає сприяння активній участі в пізнавальній діяльності.

Однією з позитивних ознак компетентнісного підходу є зміна традиційних уявлень про результати навчання. З року в рік основною метою освітнього процесу було засвоєння певного обсягу знань, але сучасна освіта змінила цю думку. У нинішніх умовах усе більш важливим стає формування вміння самостійно опрацьовувати нову інформацію, аналізувати та використовувати її в практичній діяльності. Такі зміни пов’язані із обсягом та швидким оновленням інформації, що може призвести до втрати актуальності знань, набутих під час навчання. Такі зміни розвивають уміння самонавчання, критичного мислення та творчого підходу до вирішення проблем.

У межах компетентнісного підходу найбільше уваги приділяється формуванню ключових компетентностей, які сприяють успішно досягати цілей у різних сферах життя. Саме ці компетентності мають міжпредметний характер та формуються протягом усього життя. Поєднання інтелектуальних, соціальних та комунікативних складових дає змогу учням взаємодіяти з навколишнім середовищем, приймати правильні обдумані рішення та адаптуватися в різних умовах. З огляду на це створення належних умов освітнього процесу сприяє розвитку здатності учнів застосовувати знання та навички з різних дисциплін як одне ціле.

Упровадження компетентнісного підходу також змінює погляд на зміст навчання та методів організації освітнього процесу. Адже зміст навчального матеріалу повинен бути спрямований на формування практичного досвіду та усвідомлення учнями важливості отриманих знань. Використання інтерактивних методів навчання сприятимуть активізації пізнавальної діяльності, використання навчальних проєктів активізує дослідницьку діяльність, а аналіз проблемних ситуацій полегшить виконання практично орієнтованих завдань. Саме завдяки таким видам роботи учні зможуть не лише поглибити свої знання, а й

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

розвивати навички співпраці, комунікації та самостійного прийняття рішень.

Під час компетентнісного підходу важливо також створити освітнє середовище, у якому розкриватиметься пізнавальна діяльність учнів. Таке середовище повинно стимулювати до навчання, розвивати ініціативність та надихати до саморозвитку. У цьому напрямі головну роль посідає педагог, який виступає не лише як джерело знань, а й наставник чи партнер у навчальному процесі. Роль педагога полягає у спрямованості діяльності учнів, допомозі знаходити шляхи вирішення проблем та створенні умов для розвитку їхнього потенціалу.

Важливим етапом навчального процесу є оцінювання результатів. І тому компетентнісний підхід прагне змінити цю систему, яка стане допоміжним інструментом не лише педагога, а й учнів під час навчального процесу. Традиційне оцінювання, спрямоване на перевірку відтворених знань, поступово доповнюється методами, що дають змогу визначити рівень знань учнів. Такий напрям оцінювання включає в себе правильність виконання завдань, процес мислення учнів, здатність аргументувати власну думку та, застосовуючи знання на практиці, робити правильні висновки. Саме така система оцінювання формуватиме в учнів відповідальність за власні результати та розвиватиме навички самооцінювання.

Виклад основного матеріалу. Реалізація компетентнісного підходу під час вивчення теми «Границя функції» в старшій профільній школі передбачає поєднання інтуїтивного розуміння математичних процесів із формуванням елементів строгого мислення.

Зокрема, доцільним є використання проблемного навчання, коли учням пропонується дослідити поведінку функції в околі певної точки на основі числових експериментів і графічних інтерпретацій. Важливу роль відіграють завдання дослідницького характеру, спрямовані на встановлення закономірностей, що підводять учнів до усвідомлення поняття границі.

Надалі впровадження компетентнісного підходу буде пов’язано з необхідністю формувати в учнів здатність використовувати навчальний матеріал для розв’язання різноманітних навчальних і життєвих завдань. Важливого значення набуває міждисциплінарний характер, який показує, що реальні ситуації, з якими стикається людина, рідко вирішуються навичками однієї навчальної дисципліни. Через це сучасна освіта спрямована на інтеграцію знань з різних галузей, що дає змогу формувати цілісне бачення світу. Цей підхід сприяє усвідомленню практичної значущості навчання та підвищує мотивацію до пізнавальної діяльності.

Також одним із чинників формування компетентнісного підходу є взаємодія учнів один з одним. Спільна діяльність дозволяє розвивати комунікативні навички, уміння працювати в команді, висловлювати та відстоювати власну думку, а також аналізувати та враховувати думку оточуючих. Під час такого виду робіт учні вчаться знаходити компроміси, розподіляти правильно обов’язки та досягати спільного результату. Розвиток таких навичок є важливим для подальшої професійної діяльності, оскільки сучасний світ потребує згуртованості та вміння працювати з іншими.

Ще однією позитивною рисою компетентнісного підходу є розвиток творчих здібностей учнів. Освітній процес має створювати умови для розвитку та прояву власних ініціатив учнів, застосування нестандартних способів вирішення поставлених завдань та бажанням реалізовувати власні ідеї. Творча діяльність є допоміжним інструментом в осмислені навчального матеріалу, що дає змогу учням формувати стійкі знання та навички. Також розвиток творчої риси в учнів дозволятиме їм адаптуватися до нових умов та знаходити швидкі ефективні рішення у складних життєвих ситуаціях.

Таким чином, компетентнісний підхід можна розглядати як один з найважливіших напрямів модернізації сучасної освіти. Реалізація такого підходу орієнтує освітній процес на розвиток особистості учня, формує здатність до самостійного мислення, правильного прийняття рішення та ефективної взаємодії з навколишнім світом. Упровадження такого підходу підвищить якість освіти, забезпечить не лише засвоєння знань, а й сформує практичні навички, що є необхідними в подальшому навчанні та професійній діяльності. З огляду на це в нинішніх умовах компетентнісний підхід є важливою умовою підготовки молодого покоління в сучасному динамічному суспільстві.

Розгляд компетентнісного підходу варто спроєктувати на вивчення математичних дисциплін, зокрема алгебри та початків аналізу в старшій профільній школі. Ця дисципліна поєднує в собі не лише фундаментальні поняття, а й інструменти, які допомагають досліджувати різноманітні процеси та явища. Вона виступає як продовження математичної освіти попередніх етапів навчання, але водночас з кожною темою виходить на новий рівень математичних закономірностей. Маючи підґрунтя попередніх років, учні ознайомлюються з більш складними поняттями, такими як функція, границя, похідна, інтеграл тощо, які розширюють їхнє уявлення про математичні моделі.

Алгебра та початки аналізу, як і будь-яка дисципліна, має свій освітній потенціал, який сприяє розвитку різних типів мислення. Алгоритм, що побудований на поступовому переході від простої до більш складної аналітичної діяльності, спрямований на аналіз умови задачі, вибір правильного способу розв’язання та оцінювання кінцевих результатів. Під час такого процесу формується здатність узагальнювати та

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

систематизувати знання, що є не менш важливою складовою компетентнісного підходу. Вивчення функціональних залежностей, графіків та алгебраїчних виразів дасть змогу розвивати просторову уяву та вміння працювати з різними обсягами та формами подання інформації, що водночас дозволяє встановлювати причино-наслідкові зв'язки.

У процесі вивчення алгебри та початків аналізу важливою складовою є формування математичної мови. Адже учні поступово освоюють систему математичних символів, термінів, способів запису, що забезпечує точність формулювання думки та вміння описувати складні математичні процеси. Математична мова вирізняється від інших дисциплін тим, що потребує високого рівня узагальненості та логічної послідовності. Саме тому ця складова сприяє розвитку мислення та точності висловлювань. Уміння використовувати символіку, будувати за її допомоги математичні твердження та доводити їх є важливою складовою математичної компетентності.

Вивчаючи науково-методичні дослідження [2], які присвячені проблемам навчання математики, можна дійти висновку, що значна увага приділяється питанням формування здатності учнів до математичного моделювання. Вивчення алгебри та початків аналізу розкриває можливості учнів переводити реальні ситуації в математичні моделі, будувати рівняння або функціональні залежності, аналізувати отримані результати та робити відповідні висновки. Під час застосування такого підходу учні усвідомлюють практичну цінність набутих математичних знань та доводять, що математика є універсальним інструментом для опису і дослідження навколишнього світу.

Дослідницька діяльність під час вивчення цієї дисципліни включає не лише виконання стандартних завдань, а й активну участь у дослідженні математичних закономірностей. Прикладом такої роботи може бути аналіз зміни графіків, вплив параметрів на поведінку функції чи встановлення взаємозв'язків між різними математичними об'єктами під час вивчення властивостей функції. Такий вид діяльності спрямований на самостійне мислення, формування навичок аналізу та синтезу інформації, а також мотивує до подальшого вивчення математики.

Важливою складовою компетентнісного підходу в математиці є доведення математичних тверджень. Доведення – це одна з основних ключових форм математичної діяльності, що вимагає логічної послідовності викладення аргументів, точності формулювань та вміння будувати чіткі міркування. Протягом шкільних років учні поступово опановують різні способи доведення, вчаться застосовувати опановані теореми, властивості та математичні факти для відстоювання своїх думок. Цей підхід формує критичне мислення та здатність аналізувати інформацію.

Звичайно, значну роль у формуванні математичних компетентностей посідає історія розвитку математики. Отож, окрім вивчення важливих тем, варто звернути увагу на ознайомлення учнів із діяльністю відомих математиків, а також з історією виникнення та внеском математичних ідей, що дають змогу краще зрозуміти зміст навчального процесу. Вивчення історії математики сприяє формуванню наукового світогляду та розширює роль математики в складному світі.

Сучасний світ та навколишнє середовище, яке нас оточує, вимагає використовувати активно цифрові технології, і тому є не менш важливим формування інформаційної компетентності в учнів під час вивчення алгебри та початків аналізу. Використання цифрових технологій, графічних редакторів, математичних програм та інтерактивних моделей відкриває нові можливості для дослідження математичних моделей та об'єктів. Також використання таких ресурсів дозволяє учням наочно спостерігати за змінами функції, аналізувати результати складних обчислень, а також проводити математичні досліди та експерименти. Такий підхід з використання новітніх технологій сприятиме глибшому розумінню складних математичних процесів та формує вміння працювати із сучасними інструментами обробки інформації.

Варто зазначити, що розвиток особистісних якостей учня залежить від формування компетентностей саме в алгебрі та початках аналізу. Адже математична діяльність потребує точності, уважності, наполегливості, а також сміливості перед подоланням складних цілей. Під час вивчення різних тем учні вчаться планувати та аналізувати свою роботу, деталізувати помилки та вдосконалювати засвоєнні навички розв'язання задач. Саме ці якості посідають головне місце не лише в навчальному процесі, а й у майбутній професійній діяльності.

Підсумовуючи, можна сказати, що вивчення алгебри та початків аналізу в старшій профільній школі спрямовано на широкий спектр компетентностей. Адже під час вивчення складних тем, в учнів не лише формуються базові знання та навички, а й розвивається логічне та аналітичне мислення, здатність до моделювання та аргументованого доведення. Вивчення цієї дисципліни виконує мотивуючу функцію, допомагає учням усвідомити практичну значущість математичних знань, готує до подальшого навчання в різних галузях, передусім технологічних. З огляду на це алгебра і початки аналізу відіграють важливу роль у формуванні компетентностей математичної освіти.

Вивчення поняття границь займає особливе місце серед розвитку математичних компетентностей учнів старшої профільної школи. Ця тема формує уявлення про неперервність, похідну, інтеграл та інші різні

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

процеси в природничих та технічних дисциплінах. У межах шкільного курсу це поняття зазвичай вивчається спрощено, але це не змінює його ролі у формулюванні математичного мислення учнів, розвитку їхнього логічного мислення та здатності до абстрактного формулювання.

Тема «Границя» поєднує в собі різні компетентності, починаючи від інтуїтивного сприйняття до строгого обґрунтування математичних тверджень. У процесі її вивчення учні, зазвичай, стикаються з різними завданнями, зокрема осмислення нових математичних об'єктів: зміни величини, нескінченно малі величини та нескінченні процеси. Ці аспекти сприяють аналітичному мисленню, який є типовим для сучасної наукової діяльності.

Аналізуючи науково-методичну літературу [5], можна дійти висновку, що поняття границі є одним з основних у математичній галузі. Видатний математик Фелікс Клейн стверджував, що більшість прикладних наук базуються на змінах величин і вимагають точних обчислень границь відповідних величин та їх відношень . Задачі прикладного змісту часто потребують знаходити границі відношення нескінченно малих величин та границю суми цих величин. Прикладом таких задач можуть бути швидкості величин або прискорення, також обчислення довжин дуги, площі чи об'єму. Тому операція граничного переходу є важливою обчислювальною операцією в науці.

Зазвичай вивчення цієї теми в старшій профільній школі відбувається в межах алгебри та початків аналізу, де границя представлена як основа для введення поняття похідної та досліджень функції. Шкільна програма охоплює лише частину теоретичних сторін цієї теми, акцентуючи увагу на інтуїтивному розумінні границі та обчисленні за стандартними алгоритмами.

Таке обмеження пояснюється тим, що мають бути враховані вікові особливості учнів та обсяг навчального процесу. Але певні дослідження [3] довели, що доцільно більш глибоко ознайомлювати учнів з деякими напрямами математичного аналізу,а саме: приділяти більше уваги змістовому розумінню граничних процесів та демонструвати їхні зв'язки з реальними явищами та застосуванням у різних галузях науки.

Проблематика наступності між шкільною та університетською методикою вивчення математичного аналізу є доволі актуальною та неодноразово розглядається в працях багатьох дослідників. Аналіз науково-методичної літератури спонукає до висновку про те, що незалежно від вікової категорії учні та студенти стикаються зі значними труднощами під час опанування поняття границі. В основному їхні знання з цієї теми мають фрагментарний характер, що не дозволяє повноцінно використовувати набуті знання в подальшій діяльності. Це зумовлює невизначеність між потребами сучасної освіти і техніки та фактичним станом засвоєння границь у навчальному процесі.

У закладах вищої освіти теорія границь розглядається набагато глибше, але базується на засвоєному матеріалі старшої профільної школи. Вона розглядається на основі строгих означень, теорем та доказів. Поняття границі виступає фундаментом в курсі аналізу адже саме через нього вивчаються такі поняття як неперервність, функція, похідна та інтеграл. Порівнюючи шкільний курс з університетським, легко помітити, що університетський курс пропонує різні типи границі, такі як границі послідовності, функції, нескінченні границі, а також вивчається детальний аналіз властивостей граничного переходу.

Одним із ключових методичних підходів у вивченні цієї теми є ознайомлення з границями послідовності. Варто починати з основних властивостей граничних переходів, застосовуючи найпростіші приклади, а далі переходити до більш складних випадків. Окрім того, різні види границь можуть зводитися до границь послідовності, що підкреслить її фундаментальну роль у математичному аналізі.

На етапі вивчення границь у математичному аналізі важливо показати учням, що для будь-якої числової послідовності можуть бути лише кілька принципово різних варіантів її поведінки [7]. А саме мати нескінченну границю, прямувати до нескінченності чи взагалі не мати границі через коливання. Аналіз цих випадків дасть змогу учням системно підходити до дослідження поведінки послідовності, сформує в них цілісне уявлення про структуру теорії границь.

Педагогічний досвід говорить про те, що труднощі виникають, зазвичай, під час вивчення математичного аналізу в закладах вищої освіти через недостатню шкільну підготовку у сфері граничних процесів. Через це одним із питань постає розширення змісту теми «Границя» та більш системне висвітлення її основних ідей.

Ще одним пунктом удосконалення може стати зв'язок між математичними моделями та реальними процесами. Прикладом може бути поняття границі, інтерпретоване за допомогою різних прикладів із фізики, економіки або інформатики. Такі предметні зв'язки допоможуть сформувати в учнів науковий світогляд та висвітлять роль математики в сучасному світі.

Також у цьому контексті важливо підкреслити, що поняття границі має не лише теоретичний значення, а й методологічний потенціал. Ця тема стане помічником в описуванні явищ, які неможливо повністю дослідити за допомогою елементарних математичних операцій. Саме тому різні поняття можна вводити за допомогою граничного переходу, встановлюючи закономірності, що лежать в основі сучасної науки. Правильне розуміння цієї ідеї є важливою компетентністю в розвитку математичної освіти.

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

Історія математики говорить про те, що поняття границі стало результатом довготривалого розвитку математичної теорії. Вирішальну роль у цій концепції відіграли праці О. Коші [7], який у першій половинні XIX ст. запропонував системне використання поняття границі в курсі математичного аналізу. Його праці стали основою сучасного підходу до викладання математичного аналізу, у якому поняття границі є центральним елементом всієї теорії.

Протягом років видатні математики прагнули надати математичному аналізу максимальної логічної строгості та структурованості. Результат, яким послуговуємося сьогодні, містить систему означень і теорем, що допомагають досліджувати функції та послідовності в граничних процесах. Проте в шкільному курсі математики строгість не завжди доречна, оскільки така структуризація дуже часто ускладнює засвоєння матеріалу. Через це рекомендується під час роботи з учнями старшої школи застосовувати інтуїтивно-дедуктивний підхід, який допоможе поєднати наочні уявлення з логічним обґрунтуванням.

Автори підручників [1] пропонують вивчення границь з аналізу поведінки числових послідовностей. Такий підхід дає змогу проаналізувати, як змінюються значення послідовностей при зростанні чи спаданні номера її елементів та до якого числа вони наближаються. Такий аналіз формує інтуїтивне мислення та уявлення про границю як число, до якого прямують члени послідовності. Покрокове узагальнення ідеї спонукатиме до введення поняття границі та відіграє ключову роль у вивченні математичного аналізу.

Важливим аспектом під час вивчення теми границі є формування уявлення про різні можливі типи поведінки послідовностей. У процесі дослідження можна дійти висновку, що послідовність може мати нескінченну границю та прямувати до нескінченності або ж не мати границі через характер коливань її значень. Засвоєння цих підтем дасть змогу систематизувати знання учнів і створить загальну картину про сутність граничних процесів.

Варто зазначити, що шкільний курс розглядає тему границь відносно обмежено. Основну увагу приділяють інтуїтивному поняттю та виробленню навичок обчислення границь у загальних популярних ситуаціях. А більш складні терміни, пов’язані з формальним означенням границі та строгими доказами теорем, розглядаються поза межами шкільної програми в курсах вищої математики.

Під час вивчення цієї теми доцільно розглянути задачі із застосуванням граничних процесів у реальному житті. Прикладом можуть бути задачі на швидкість руху, зміну температури або економічних процесів. Такі життєві приклади дають змогу показати практичну значущість цього поняття, також розкривають зміст математичної моделі, служать потужним інструментом для її пізнання.

Для старшої профільної школи доцільно буде збільшити кількість тренувальних задач, особливо задач з поглибленим змістом понять. Зазвичай шкільна програма побудована так, щоб учні знайомилися з наближенням значень функції до певного числа та виконували обчислення стандартних границь. Проте варто розглянути ідею розширення кола термінів та ідей, які вводять під час опрацювання теми.

Почати можна з дослідження поняття числової послідовності, оскільки саме завдяки цьому поняттю найпростіше пояснити термін границі. На цьому етапі учні повинні знати, що послідовність – це впорядкований набір чисел, і розуміти, що її члени можуть змінюватися під впливом певних законів. Через це доцільно розглядати додатково такі терміни, як збіжна послідовність, розбіжна послідовність, границя послідовності, обмежена послідовність, монотонна послідовність. Попри строгі математичні означення, що не подаються в повному обсязі, можна ознайомити з такими поняттями учнів та пояснити таким чином структуру математичного аналізу і його логічні зв’язки між складовими.

Наприклад, під час розгляду поведінки числових послідовностей можна запропонувати учням зробити просте завдання: дослідити послідовність чисел, у якій кожен наступний елемент отримується діленням одиниці на все більше натуральне число. Обчисливши лише кілька перших членів такої послідовності, учні помітять, що значення стають все меншими і поступово наближаються до нуля. А потім на основі цього невеликого дослідження формується інтуїтивне розуміння того, що таке збіжність послідовності і як її члени наближаються до нуля.

Доцільно також використовувати задачі, які пов’язані з дослідженням поведінки функцій поблизу точок, де вони визначені. На прикладі можна розглянути задачі, що містять функцію, у якій певний вираз скорочується після алгебраїчних перетворень. Учням пропонується дослідити значення функції для чисел, близьких до цієї точки, і помітити, що значення функції наближаються до певного числа. Такі задачі допоможуть учням сформувати правильний висновок про існування границі та покажуть важливість алгебраїчних перетворень у дослідженнях граничних процесів.

Висновки. Таким чином, розширення теми «Границя» в шкільному курсі алгебри та початків аналізу в старшій профільній школі може відбуватися через поступове введення нових термінів, розгляду різноманітних типів задач на поведінку функції та задач, які демонструють практичне застосування граничних процесів. Такий підхід сформує в учнів глибоке розуміння математичного аналізу, розвиватиме логічне мислення та допоможе в підготовці до подальшого вивчення цієї теми в закладах вищої освіти. Окрім цього, підвищить інтерес учнів до вивчення математики, адже відкривається зв’язок із реальними процесами та сучасними дослідженнями.

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

Список використаної літератури

1. Алгебра і початки аналізу: проф. рівень : підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / А. Г. Мерзляк, Д. А. Номіровський, В. Б. Полонський, М. С. Якір. Харків : Гімназія, 2018. 400 с.
2. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.
3. Ботузова Ю. В. Можливості використання імерсивних технологій у навчанні математики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 212. С. 14–19.
4. Вараксіна Н. Використання технологій змішаної реальності в освіті. *Науково-освітній журнал*. 2022. Вип. 6. С. 106–109.
5. Компетентнісно орієнтована методика навчання математики : навч. посіб. / О. І. Глобін та ін. Київ : Педагогічна думка, 2015. 345 с.
6. Глушко О. Стратегічний та законодавчий рівні реформування змісту шкільної освіти за компетентнісним підходом у країнах ЄС. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 45–58.
7. Організація навчання математики у старшій профільній школі : монографія / Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко, І. В. Лов'янова, З. О. Сердюк; за ред. Н. А. Тарасенкової. Черкаси : Видавець ФОП Гордієнко, 2017. 216 с.

PECULIARITIES OF IMPLEMENTING THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING THE TOPIC «LIMITS OF FUNCTIONS» IN UPPER SECONDARY SPECIALIZED SCHOOL

Bosovskyi Mykola
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
Ivanenko Pavlo
2nd-year PhD Student of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Introduction. *Modern society is undergoing rapid social, economic, and technological transformations that significantly affect the educational system. Traditional models of education, primarily focused on the transmission of knowledge, are gradually losing their effectiveness, as they do not fully prepare students for functioning in conditions of uncertainty and constant change. This актуалізує the need to implement a competency-based approach aimed at developing the ability to apply knowledge in practical situations, think critically, and adapt to new challenges, particularly in the process of studying mathematics in upper secondary specialized school.*

Purpose. *The purpose of the study is to analyze the features of implementing the competency-based approach in teaching algebra and introductory analysis in upper secondary specialized school and to determine its role in the formation of students' mathematical competencies.*

Methods. *The research is based on the analysis of scientific and methodological literature, generalization of pedagogical experience, comparative analysis of traditional and competency-based approaches, as well as methods of theoretical synthesis and systematization of educational concepts.*

Results. *The study reveals that the competency-based approach shifts the focus of the educational process from the accumulation of knowledge to the development of students' ability to apply it in various contexts. It is established that teaching algebra and introductory analysis has significant potential for developing logical thinking, analytical skills, mathematical language, and the ability to model real-world processes. Special attention is given to the study of the concept of limits as a fundamental element of mathematical analysis, which contributes to the formation of abstract thinking and understanding of continuous processes. The effectiveness of using interactive, research-based, and problem-oriented learning methods is substantiated. The role of interdisciplinary connections and digital technologies in enhancing students' cognitive activity and motivation is also highlighted.*

Originality. *The scientific novelty of the study lies in substantiating the methodological features of implementing the competency-based approach specifically in the context of teaching algebra and introductory analysis, as well as in emphasizing the importance of expanding the content of the topic «Limits» through intuitive and applied aspects. The paper also highlights the necessity of strengthening the connection between school and university mathematical education.*

Conclusion. *The competency-based approach is an effective means of modernizing mathematics education in upper secondary specialized school. Its implementation ensures not only the acquisition of knowledge but also the development of practical skills, critical thinking, and the ability to apply mathematical tools in real-life situations. It is recommended to enhance the content of teaching algebra and introductory analysis by incorporating research tasks, real-world applications, and interdisciplinary links. Particular attention should be paid to the gradual and meaningful introduction of key concepts, such as limits, to ensure continuity in further mathematical education.*

Keywords*: competency-based approach, mathematics education, algebra, introductory analysis, mathematical competence, limits, upper secondary school.*

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

References

1. Merzliak, A. H., Nomirovskyi, D. A., Polonskyi, V. B., Yakir, M. S. (2018). *Alhebra i pochatky analizu: profilnyi riven: pidruchnyk dlia 10 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Algebra and beginnings of analysis: level: textbook for 10th grade institutions of general secondary education]. Kharkiv: Himnaziia. 400 s.
2. Bibik, N. M. (2019). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian school: teacher's guide]. Kyiv: Litera LTD. 208 s.
3. Botuzova, Yu. V. (2024). *Mozhlyvosti vykorystannia impersyvnykh tekhnolohii u navchanni matematyky* [Possibilities of using immersive technologies in teaching mathematics]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky* [Scientific notes. Series: Pedagogical sciences], No. 212.
4. Varaksina, N. (2022). *Vykorystannia tekhnolohii zmishanoi realnosti v osviti* [Use of mixed reality technologies in education]. *Naukovo-osvitnii zhurnal* [Scientific and educational journal], Issue 6, pp. 106–109.
5. Hlobin, O. I., Burda, M. I., Vasylieva, D. V., Voloshena, V. V., Vashulenko, O. P., Matsko, N. D., Khmara, T. M. (2015). *Kompetentnisno oriientovana metodyka navchannia matematyky: navchalnyi posibnyk* [Competency-based methodology of teaching mathematics: study guide]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 345 s.
6. Hlushko, O. (2022). Strategic and legislative levels of reforming the content of school education based on the competence-based approach in EU countries. *Ukrainian Pedagogical Journal*, No. 4, pp. 45–58.
7. Tarasenkova, N. A., Akulenko, I. A., Lovianova, I. V., Serdiuk, Z. O. (2017). *Orhanizatsiia navchannia matematyky u starshii profilnii shkoli: monohrafiia* [Organization of teaching mathematics in upper secondary specialized school: monograph]. Cherkasy: Vydavets FOP Hordiienko.

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 26.03.2026 р.
Прийнято редакцією 26.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 378.091.313:51
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-205-212

ПРОГРАМУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В НАВЧАННІ СТЕРЕОМЕТРІЇ

Сердюк Зоя Олексіївна
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри математики та методики навчання математики
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: serdyuk_z@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-9376-4346

Ярмоленко Дмитро Андрійович
аспірант спеціальності «Середня освіта (Математика)»
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: yarmolenko.dmytro1624@vu.cdu.edu.ua
ORCID ID: 0009-0008-4647-6123

У статті розглянуто можливості використання програмування як ефективного засобу візуалізації в процесі навчання стереометрії. Обґрунтовано доцільність поєднання математичних знань із навичками алгоритмічного мислення для формування цілісного розуміння просторових об'єктів та їх властивостей. Описано підходи до організації навчальної діяльності учнів, що передбачають поетапне виконання завдань: від аналізу геометричної задачі та побудови моделей до їх реалізації в графічних середовищах і програмуванні. Обґрунтовано, що використання програмних засобів сприяє підвищенню наочності навчання, розвитку просторового мислення, дослідницьких умінь та інформаційно-цифрової компетентності учнів. Визначено, що міжпредметна інтеграція інформатики та стереометрії підвищує пізнавальну активність і мотивацію школярів та школярок до вивчення обох дисциплін. Зроблено висновок про доцільність упровадження компетентнісно орієнтованих завдань і цифрових інструментів у процес навчання стереометрії.

Ключові слова: *стереометрія, програмування, візуалізація, просторове мислення, алгоритмічне мислення, міжпредметна інтеграція, інформаційно-цифрова компетентність, графічні середовища.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах цифровізації суспільства загалом, та активного впровадження цифрових технологій в освітній процес зокрема, особливої уваги набуває проблема якісного впровадження цифрових технологій упроцес навчання математики, зокрема стереометрії. Вивчення стереометрії в учнів та учениць завжди викликає певні труднощі через брак просторової уяви, недосить розвинене просторове мислення, особливо коли це стосується роботи зі складними просторовими геометричними фігурами чи їх комбінаціями, побудовами перерізів тощо. Недостатній рівень сформованості уявлень про просторові геометричні об'єкти, їх властивості та взаємне розташування зумовлює потребу в пошуку та залученні нових дидактично виважених сучасних засобів навчання. Візуалізація під час навчання стереометрії є ключовим елементом у якісному її засвоєнні учнями та ученицями. Використання програмування як інструменту візуалізації відкриває широкі можливості для створення динамічних моделей,

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

інтерактивних демонстрацій та провадження дослідницького навчання, що сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу. Отже, аналіз можливостей застосування програмування в навчанні стереометрії є актуальним і перспективним напрямом сучасної методики навчання математики.

Аналіз досліджень і публікацій. Низка дисертацій сучасних українських науковців присвячена різним методичним аспектам навчання стереометрії в ЗЗСО, використання комп'ютерної графіки під час навчання, зокрема: І. Гордієнко (метод аналогії у вивченні шкільного курсу стереометрії) [1], Ю. Сморжевський (диференційоване формування прийомів евристичної діяльності старшокласників на уроках стереометрії) [2], А. Прус (прикладна спрямованість шкільного курсу стереометрії) [3], О. Вітюк (розвиток образного мислення учнів під час вивчення стереометрії з використанням комп'ютера) [4], Ю. Фещук (методика розвитку просторового мислення майбутніх учителів технологій засобами комп'ютерної графіки) [5], Я Черненко (формування геометричних умінь учнів професійно-технічних навчальних закладів) [6], С. Поляков (методика формування графічної компетентності учнів на уроках технологій) [7] та ін. Проте методика застосування засобів програмування саме у вивченні стереометрії детально досліджена ще не була, тому тема статті наразі є актуальною.

Мета статті – розглянути можливості використання інструментів програмування як ефективного засобу візуалізації під час вивчення стереометрії, а також його вплив на формування просторового мислення учнів та учениць, покращення рівня засвоєння ними геометричних понять, властивостей тощо.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до чинної навчальної програми з математики профільного рівня [8] до ключових компетентностей, які формуються в учнів та учениць старших класів під час навчання математики, належать: *математична компетентність* (володіння геометричними об'єктами на площині та в просторі; встановлення просторових відношень між реальними об'єктами навколишньої дійсності; побудова і дослідження найпростіших математичних моделей реальних об'єктів, процесів і явищ тощо); *інформаційно-цифрова компетентність* (дія за алгоритмом та складання алгоритмів; визначення достатність даних для розв'язання задачі тощо); *компетентності у природничих науках і технологіях* (побудова та дослідження математичних моделей природних явищ і процесів тощо). У програмі з інформатики для 10–11 класів профільного рівня [9] до практичних навичок, якими повинні оволодіти старшокласники, відносяться: робота з апаратним та *програмним забезпеченням* (пристроями введення-виведення інформації, прикладним програмним забезпеченням загального призначення: операційною системою, редакторами текстів, графічними редакторами, редакторами для роботи з відеозображеннями, електронними таблицями тощо); аналіз відомих методів побудови алгоритмів та визначення найоптимальніших з них для розв'язування конкретної задачі тощо.

Для візуалізації стереометричних фігур та їх комбінацій є багато сучасних застосунків, зокрема Geometria RA, Tinkercad, GeoGebra тощо, якими зручно користуватися, вони мають багато різних можливостей. Проте учні та учениці, застосовуючи їх, діють як звичайні користувачі, не задумуючись над тим, як саме будуються ті чи інші просторові об'єкти, які їх властивості використовуються, тобто вони отримують готовий візуальний образ. Проте для учнів класів фізико-математичного профілю важливо з'ясувати, як саме побудований той чи інший об'єкт, зробити покроковий аналіз його побудови із зазначенням тих властивостей та ознак геометричних фігур, математичних формул та правил, які при цьому використовуються. Саме тому варто пропонувати старшокласникам комплексне дослідницьке завдання, яке б охоплювало знання та навички як з математики (стереометрії), так і з інформатики. Учні та учениці класів фізико-математичного профілю мають достатню підготовку та рівень навчальних досягнень для виконання дослідницьких завдань. Під час виконання завдань учні спершу аналізують умову задачі та здійснюють побудову на папері, розробляють алгоритм дій, перевіряють і оцінюють отримані результати та зображення, створені в графічних редакторах, а вже потім переходять до самостійного програмування. Таким чином, формується також їхня інформаційно-цифрова компетентність. У цілому такі завдання підвищують мотивацію школярів до вивчення обох дисциплін. Доцільно також використовувати комплексні дослідницькі компетентнісні задачі.

Наприклад, розглянемо математичну задачу.

Задача. Побудувати переріз правильної чотирикутної піраміди площиною, що проходить через три різні точки, що лежать на різних ребрах цієї піраміди.

Розв'язання цієї задачі в курсі геометрії 10 класу передбачає знання, наприклад, методу слідів [10, с. 84]. Учні та учениці виконують спочатку аналіз ситуації, а далі визначають покроковий алгоритм побудови, після якого вже будують шуканий переріз. Результат побудови залежить від багатьох умов, наприклад, де саме розміщені точки на ребрах, які ребра при цьому задіяні тощо.

Паралельно до розв'язання цієї задачі варто запропонувати школярам завдання з інформатики.

Завдання 1. Скласти алгоритм та написати програму побудови перерізу правильної чотирикутної піраміди, заданої координатами її вершин, площиною, що проходить через три точки на різних ребрах даної піраміди, що також задачі координатами.

Таким чином, ми поєднуємо вивчення стереометрії та інформатики. Для того, щоб скласти алгоритм та написати програму, вони мають детально проаналізувати умову задачі, створити математичну модель,

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

знайти математичне розв'язання даної задачі; відповідно до математичного розв'язку скласти блок-схему та написати програму. Таке завдання є комплексним, поєднує формування базових компетентностей учнів та учениць з обох навчальних дисциплін.

Наведемо приклад розв'язання такого завдання: блок-схема (рис. 1), далі запропоновано частину програми, що написана мовою Python із використанням модуля numpy, потім проміжні результати виконання програми, тобто ілюстрацію проміжних етапів розв'язання задачі 1 (рис. 2, рис. 3, рис. 4), і нарешті – шуканий переріз (рис. 5).

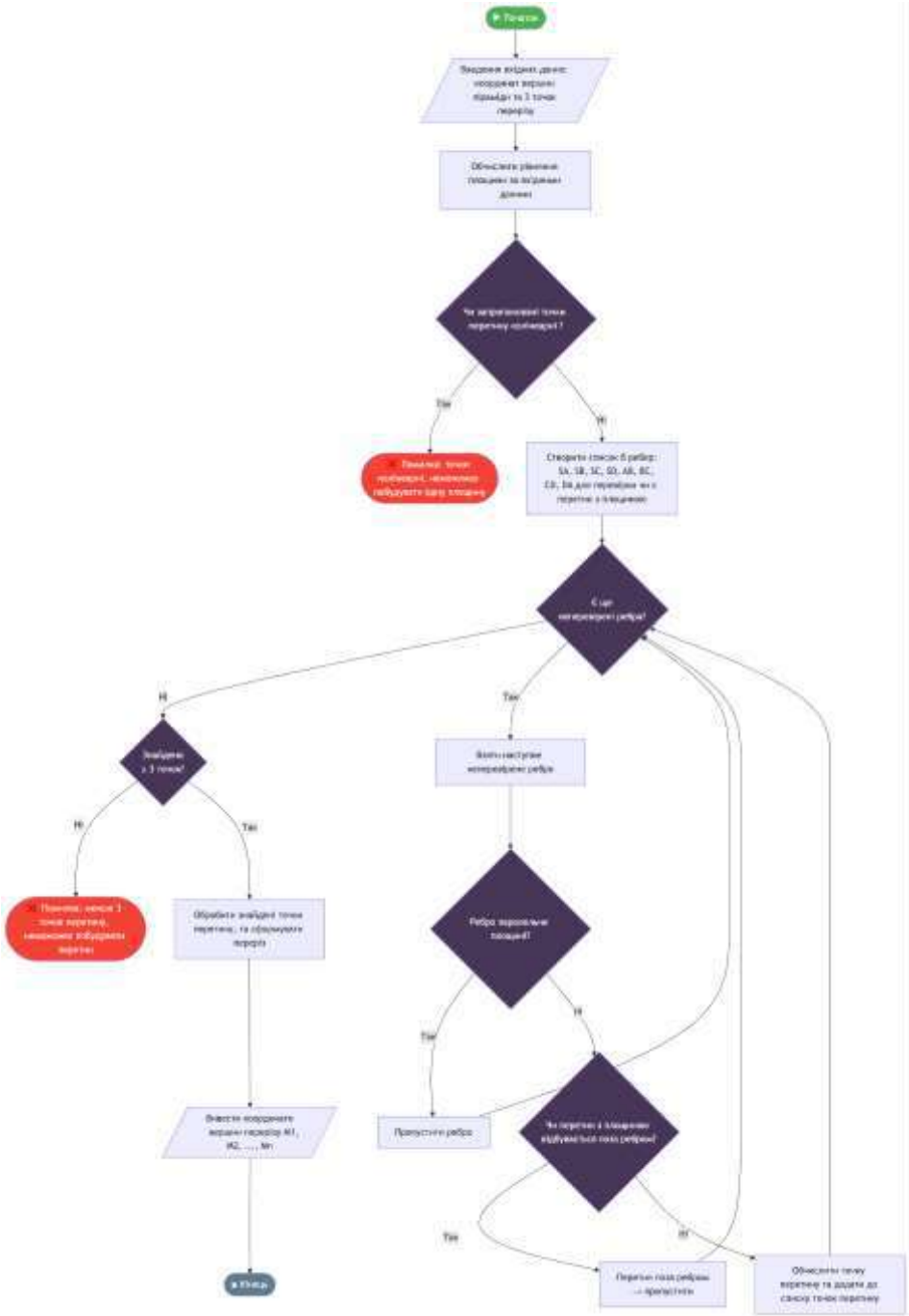

Рис. 1. Блок-схема до виконання завдання 1

Фрагмент програми до завдання 1, виконаною мовою Python із використанням модуля numpy:

```
def find_pyramid_section(vertices, section_points):
    """
    Головна функція.

    vertices: dict з ключами 'S', 'A', 'B', 'C', 'D' — координати вершин піраміди.
    section_points: список з 3 точок (np.array), що лежать на ребрах.
```

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

```
    Повертає впорядкований список вершин перерізу.
    """
    S = np.array(vertices["S"], dtype=float)
    A = np.array(vertices["A"], dtype=float)
    B = np.array(vertices["B"], dtype=float)
    C = np.array(vertices["C"], dtype=float)
    D = np.array(vertices["D"], dtype=float)

    p1, p2, p3 = [np.array(p, dtype=float) for p in section_points]

    # Рівняння площини перерізу
    normal, d = plane_from_3_points(p1, p2, p3)

    # Усі ребра чотирикутної піраміди SABCD
    edges = {
        "SA": (S, A),
        "SB": (S, B),
        "SC": (S, C),
        "SD": (S, D),
        "AB": (A, B),
        "BC": (B, C),
        "CD": (C, D),
        "DA": (D, A),
    }

    print(
        f"\nРівняння площини: ({normal[0]:.4f})x + ({normal[1]:.4f})y + ({normal[2]:.4f})z = {d:.4f}"
    )
    print("\nПошук перетинів з ребрами піраміди:")
    print("-" * 50)

    intersection_points = []

    for edge_name, (v1, v2) in edges.items():
        result = line_plane_intersection(v1, v2, normal, d)
        if result is not None:
            point, t = result
            intersection_points.append(point)
            print(
                f"  Ребро {edge_name}: точка ({point[0]:.4f}, {point[1]:.4f}, {point[2]:.4f})  [t = {t:.4f}]"
            )
        else:
            print(f"  Ребро {edge_name}: перетину немає")

    if len(intersection_points) < 3:
        print("\nПомилка: знайдено менше 3 точок перетину. Переріз неможливий.")
        return []

    # Видаляємо дублікати та впорядковуємо
    intersection_points = remove_duplicate_points(intersection_points)
    ordered = order_polygon_points(intersection_points, normal)

    return ordered
```

Результати виконання завдання можна обговорити на бінарному уроці з математики та інформатики. Наприклад, запропонувати учням та ученицям поділитися на команди та презентувати свої програми і результати побудов. Обговорити переваги та недоліки виконання задачі на побудову за допомогою програмування, порівняти отриманий результат з побудовою за допомогою одного з відомих сервісів, наприклад, GeoGebra. Також варто обговорити можливість виконання дослідницької складової задачі: як зміниться переріз, його форма та розміри, якщо змінювати координати точок, що лежать на ребрах тощо.

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

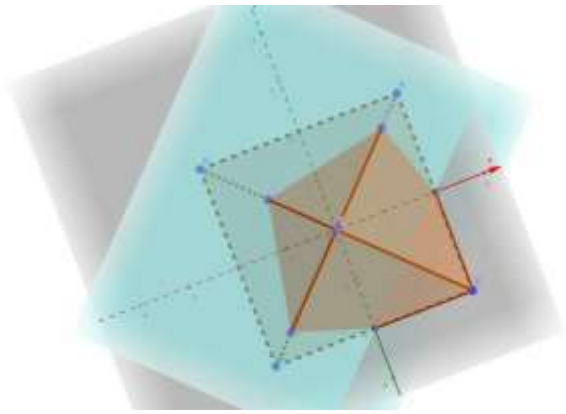

Рис. 2. Проміжний етап розв'язання задачі 1

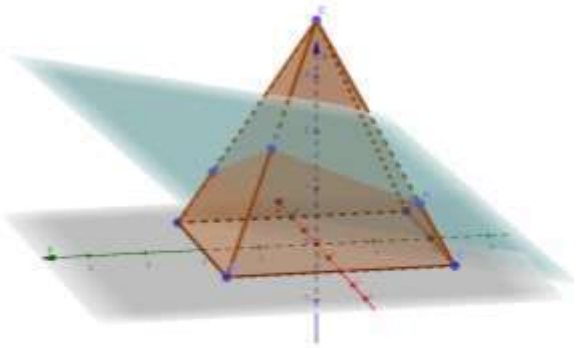

Рис. 3. Проміжний етап розв'язання задачі 1

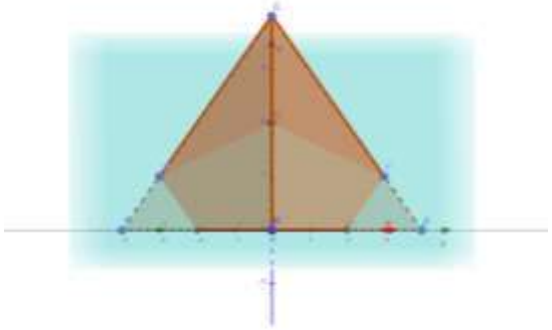

Рис. 4 Проміжний етап розв'язання задачі 1

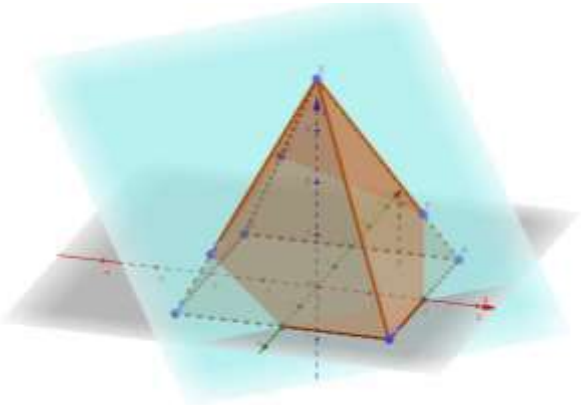

Рис. 5. Переріз піраміди, отриманий відповідно до умов задачі 1 (результат виконання запропонованої вище програми).

Доцільно запропонувати учням на бінарних уроках з математики та інформатики й інші завдання.

На уроках інформатики можна запропонувати такі завдання:

Завдання 2. Скласти алгоритм побудови перерізу правильної чотирикутної призми площиною, яка проходить через три фіксовані точки, що лежать на різних гранях цієї призми.

Завдання 3. Побудувати переріз правильної чотирикутної призми із заданими координатами вершин, площиною, яка проходить через три довільні точки, що лежать на різних ребрах цієї призми, користуючись відомим графічним конструктором. Розглянути різні випадки.

Завдання 4. Побудувати переріз правильної чотирикутної призми із заданими координатами вершин, площиною, яка проходить через три довільні точки, що лежать на різних гранях цієї призми, користуючись відомим графічним конструктором. Розглянути різні випадки.

Завдання 5. Написати програму побудови перерізу правильної чотирикутної призми із заданими координатами вершин, площиною, яка проходить через три задані точки, що лежать на різних ребрах цієї призми.

Завдання 6. Написати програму побудови перерізу правильної чотирикутної призми із заданими координатами вершин, площиною, яка проходить через три задані точки, що лежать на різних гранях цієї призми.

Далі завдання варто ускладнити, запропонувати такі:

Завдання 7. Скласти алгоритм побудови перерізу довільної прямої (похилої) чотирикутної призми площиною, яка проходить через три фіксовані точки, що лежать на різних гранях цієї призми.

Завдання 8. Побудувати переріз довільної прямої (похилої) чотирикутної призми із заданими координатами вершин, площиною, яка проходить через три довільні точки, що лежать на різних ребрах цієї призми, користуючись відомим графічним конструктором. Розглянути різні випадки.

Завдання 9. Побудувати переріз довільної прямої (похилої) чотирикутної призми із заданими координатами вершин, площиною, яка проходить через три довільні точки, що лежать на різних гранях цієї призми, користуючись відомим графічним конструктором. Розглянути різні випадки.

Завдання 10. Написати програму побудови перерізу довільної прямої (похилої) чотирикутної призми із заданими координатами вершин, площиною, яка проходить через три задані точки, що лежать на різних

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

ребрах цієї призми.

Завдання 11. Написати програму побудови перерізу довільної прямої (похилої) чотирикутної призми із заданими координатами вершин, площиною, яка проходить через три задані точки, що лежать на різних гранях цієї призми.

Варто підкреслити, що міжпредметна інтеграція інформатики та стереометрії сприяє зростанню пізнавальної активності учнів, розвитку навичок самостійного пошуку інформації, планування і проведення досліджень, а також формуванню ключових і предметних компетентностей у межах профільного навчання.

Висновки. Використання програмування як засобу візуалізації в навчанні стереометрії є ефективним підходом, що забезпечує глибше розуміння просторових об'єктів та їх властивостей. Поєднання математичних знань з алгоритмічним мисленням сприяє розвитку логічного, аналітичного та просторового мислення учнів. Запропонована поетапна організація навчальної діяльності – від аналізу задачі до її програмної реалізації – підвищує рівень усвідомленості навчання та формує дослідницькі вміння. Застосування графічних середовищ і програмних засобів підсилює наочність, активізує пізнавальну діяльність і сприяє формуванню інформаційно-цифрової компетентності. Міжпредметна інтеграція інформатики та стереометрії підвищує мотивацію учнів і створює умови для комплексного розвитку ключових і предметних компетентностей. Отже, доцільним є подальше впровадження цифрових інструментів і компетентнісно орієнтованих завдань у процес навчання стереометрії.

Список використаної літератури

1. Гордієнко І. В. Метод аналогії у вивчення шкільного курсу стереометрії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 20 с.
2. Сморжевський Ю. Л. Диференційоване формування прийомів евристичної діяльності старшокласників на уроках стереометрії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 238 с. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/44433.
3. Прус А. В. Прикладна спрямованість шкільного курсу стереометрії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 195 с. URL: https://is.gd/BN3osW.
4. Вітюк О. Розвиток образного мислення учнів при вивченні стереометрії з використанням комп'ютера : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 23 с. URL: https://is.gd/IWBziD.
5. Фещук Ю. В. Методичні підходи до виконання конкурсного завдання з геометричного моделювання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2017. Вип. 8. Київ, 2017. С. 110–116.
6. Черненко Я. І. Формування геометричних умінь учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Черкаси, 2018. 22 с. URL: https://is.gd/5AnNGE.
7. Поляков С. В. Методика формування графічної компетентності учнів на уроках технологій : дис. … д-ра філос. : 014. Полтава, 2025. 301 с. URL: https://is.gd/khE7hb.
8. Математики для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень : навч. програма. URL: https://is.gd/STjaJs.
9. Інформатика для 10–11 класів (профільне навчання) : навча. програма. URL: https://is.gd/STjaJs.
10. Бурда М. І., Тарасенкова Н. А., Богатирьова І. М., Коломієць О. М., Сердюк З. О. Геометрія : підручник для 10 класу загальноосв. навч. закл. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 256 с.
11. Бурда М. І., Тарасенкова Н. А., Богатирьова І. М., Коломієць О. М., Сердюк З. О. Геометрія : підручник для 11 класу загальноосв. навч. закл. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 256 с.

PROGRAMMING AS A MEANS OF VISUALIZATION IN THE TEACHING OF STEREOMETRY

Serdiuk Zoia
Associate Professor, Head of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Yarmolenko Dmytro
PhD student in Secondary Education (Mathematics)
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Introduction. *In the context of the ongoing digitalization of society in general and the active implementation of digital technologies in the educational process in particular, special attention is being paid to the issue of the effective integration of digital technologies into the teaching of mathematics, especially stereometry. The study of stereometry often poses certain difficulties for students due to a lack of spatial imagination and insufficiently developed spatial thinking, particularly when dealing with complex three-dimensional geometric figures, their combinations, or constructing cross-sections. An insufficient level of understanding of spatial geometric objects, their properties, and their relative positions creates a need to search for and apply new, didactically sound modern teaching tools. Visualization in the teaching of stereometry is a key element for its effective comprehension by students. The use of programming as a visualization tool opens up broad opportunities for creating dynamic models, interactive demonstrations, and implementing inquiry-based learning, which contributes to a deeper understanding of the educational material.*

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

The purpose *of the article is to examine the possibilities of using programming tools as an effective means of visualization in the study of stereometry, as well as their impact on the development of students' spatial thinking and the improvement of their understanding of geometric concepts, properties, and related topics.*

Methods. *To achieve the stated aim, the following research methods were used: analysis, synthesis, systematization, and generalization to examine sources on the studied issue and identify aspects requiring further investigation; observation of students in physics and mathematics profile classes and conducting interviews with them during stereometry and computer science lessons, as well as surveys of mathematics and computer science teachers regarding the implementation of integrated (binary) lessons; practical implementation in the educational process of the synergy between teaching stereometry and computer science in upper secondary specialized school.*

Results*. The article examines the possibilities of using programming as an effective tool for visualization in the teaching of stereometry. The expediency of combining mathematical knowledge with algorithmic thinking skills to form a holistic understanding of spatial objects and their properties is substantiated. Approaches to organizing students' learning activities are described, involving the step-by-step completion of tasks: from analyzing a geometric problem and constructing models to their implementation in graphical environments and programming. It is shown that the use of software tools enhances the clarity of instruction, promotes the development of spatial thinking, research skills, and students' digital competence. It is determined that the interdisciplinary integration of computer science and stereometry increases students' cognitive activity and motivation to study both subjects. The conclusion is made about the feasibility of introducing competence-oriented tasks and digital tools into the process of teaching stereometry.*

Conclusion. *The use of programming as a means of visualization in the teaching of stereometry is an effective approach that ensures a deeper understanding of spatial objects and their properties. The integration of mathematical knowledge with algorithmic thinking contributes to the development of students' logical, analytical, and spatial thinking. The proposed step-by-step organization of learning activities—from problem analysis to its software implementation—enhances the level of conscious learning and fosters research skills. The use of graphical environments and software tools increases visual clarity, activates cognitive activity, and promotes the development of digital competence. The interdisciplinary integration of computer science and stereometry increases students' motivation and creates conditions for the comprehensive development of key and subject-specific competencies. Therefore, it is advisable to further implement digital tools and competence-oriented tasks in the process of teaching stereometry.*

Keywords: *stereometry, programming, visualization, spatial thinking, algorithmic thinking, interdisciplinary integration, digital competence, graphical environments.*

References

1. Hordiienko I. (2013). Metod analohii u vyvchenni shkiljnoho kursu stereometrii . [*The method of analogy in the study of the school course of stereometry*]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02; Nac. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. K. [in Ukrainian].

2. Smorzhevskyi Yu. (2008). Dyferentsiiovane formuvannia pryiomiv evrystychnoi diialnosti starshoklasnykiv na urokakh stereometrii. [*Differentiated formation of methods of heuristic activity of senior students in stereometry lessons*]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 – theory and methodology of teaching (mathematics); Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogy. Kyiv. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/44433 [in Ukrainian].

3. Prus A. (2007). Prykladna spriamovanist shkiljnoho kursu stereometrii. [*Applied orientation of the school course of stereometry*]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 – theory and methodology of teaching (mathematics); Nac. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2007. URL: https://is.gd/BN3osW. [in Ukrainian].

4. Vitiuk O. (2001). Rozvytok obraznoho myslennia uchniv pry vyvchenni stereometrii z vykorystanniam kompiutera. [*Development of students' figurative thinking in studying stereometry using a computer*]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 – theory and methodology of teaching (mathematics); Nac. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv. URL: https://is.gd/IWBziD [in Ukrainian].

5. Feshchuk Yu. (2017). Metodychni pidkhody do vykonannia konkursnoho zavdannia z heometrychnoho modeliuvannia. [*Methodical approaches to performing a competition task in geometric modeling*]. Problemy trudovoi ta profesiinoi pidhotovky. Naukovyi chasopys Nac. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova. Seriia №13. Issue 8: collection of scientific papers. Kyiv, P. 110–116 [in Ukrainian].

6. Chernenko Ya. (2018). Formuvannia heometrychnykh umin uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. [*Formation of geometric skills of students of vocational education institutions*]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02; Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Cherkasy. URL: https://is.gd/5AnNGE [in Ukrainian].

7. Poliakov S. (2025). Metodyka formuvannia hrafichnoi kompetentnosti uchniv na urokakh tekhnolohii. [*Methodology of forming students' graphic competence in technology lessons*]: dys. … doktora filosofii: 014 Secondary Education (by subject specialization); Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University. Poltava, 2025. URL: https://is.gd/khE7hb [in Ukrainian].

8. Navchalna prohrama z matematyky dlia uchniv 10–11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Profilnyi riven (2023). [*Curriculum in mathematics for students of grades 10–11 of general secondary education institutions. Profile level*]. URL: https://is.gd/STjaJs [in Ukrainian].

9. Informatyka dlia 10–11 klasiv (profilne navchannia) (2023). Navchalna prohrama. [Computer science for grades 10–11 (profile education). Curriculum]. URL: https://is.gd/STjaJs [in Ukrainian].

10. Burda M.I., Tarasenkova N.A., Bohatyrova I.M., Kolomiiets O.M., Serdiuk Z.O. (2019) Heometriia: Pidruchnyk dlia 10 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Geometry: Textbook for grade 10 of general secondary education institutions]. Kyiv: Orion. [in Ukrainian].

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

11. Burda M.I., Tarasenkova N.A., Bohatyrova I.M., Kolomiiets O.M., Serdiuk Z.O. (2019). Heometriia: Pidruchnyk dlia 11 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Geometry: Textbook for grade 11 of general secondary education institutions]. Kyiv: Orion. [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 7.04.2026 р.
Прийнято редакцією 7.05.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 373.3:004:37
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-212-220

ЦИФРОВІ ІНТЕРАКТИВНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Литвинов Андрій Сергійович
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: andrii.lytvynov@gnpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-7914-9857

Кириченко Денис Володимирович
здобувач освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: kiricenkodenis144@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-1228-7905

У статті досліджено дидактичний потенціал цифрових інтерактивних платформ у контексті розвитку критичного мислення учнів початкової школи. Обґрунтовано, що формування критичного мислення визначається характером навчальної діяльності, у межах якої учень не лише сприймає інформацію, а здійснює її аналіз, інтерпретацію, оцінювання та рефлексію. Розкрито особливості мисленнєвої діяльності молодших школярів, визначено, що її розвиток пов'язаний із переходом від репродуктивних до аналітичних форм роботи. Проаналізовано можливості цифрового освітнього середовища як простору організації пізнавальної діяльності. Визначено основні механізми впливу цифрових технологій на розвиток мислення, зокрема інтерактивність, візуалізацію, варіативність навчальних ситуацій, забезпечення зворотного зв'язку та організацію взаємодії учнів. Показано, що ефективність цифрових інструментів залежить від способу їх включення у структуру навчальної діяльності. Охарактеризовано практичні аспекти використання цифрових платформ та сервісів (Kahoot, Quizizz, Padlet, Coggle, Minecraft Education, MozaBook) як засобів організації мисленнєвих дій учнів. Обґрунтовано педагогічні умови їх ефективного застосування, серед яких створення навчальних ситуацій з елементами невизначеності, варіативність завдань, змістовний зворотний зв'язок, поєднання індивідуальної та колективної діяльності, а також систематичне включення рефлексії. Визначено обмеження використання цифрових платформ, пов'язані з ризиком формалізації діяльності, фрагментарністю опрацювання інформації та надмірним когнітивним навантаженням. Зроблено висновок, що цифрові інтерактивні платформи є ефективними за умови їх підпорядкування логіці розвитку мислення та цілеспрямованої організації навчальної діяльності.

Ключові слова: *критичне мислення, молодші школярі, цифрові інтерактивні платформи, навчальна діяльність, цифрове освітнє середовище, інтерактивність, візуалізація.*

У сучасному цифровому суспільстві XXI ст. учні працюють із величезними обсягами інформації, що робить уміння відрізняти істинні дані від хибних життєво необхідним. Саме тому зростає потреба в упровадженні інноваційних освітніх практик, спрямованих на формування критичного мислення. Цифрові освітні платформи, інтерактивні методи і віртуальні технології надають педагогам нові можливості для активізації мисленнєвої діяльності учнів, стимулюючи розвиток умінь аналізу, синтезу та прийняття обґрунтованих рішень. До цифрових засобів, що використовуються в освітньому процесі, належать інтерактивні платформи та середовища (MozaBook, Minecraft Education), сервіси тестування (Kahoot, Quizizz), інструменти візуалізації та організації спільної роботи (Coggle, Padlet) [6].

Цифрові освітні платформи передбачають використання мультимедійних матеріалів, елементів ігрової діяльності та оперативного зворотного зв'язку, що сприяє залученню учнів до активного засвоєння знань і самостійної роботи. Так, у багатовимірній моделі розвитку мовної компетентності інтеграцію «інтерактивних платформ» названо одним із ключових компонентів. Окрім того, використання цифрових інтерактивних інструментів забезпечує активізацію когнітивної діяльності, підвищення мотивації учнів та оптимізацію процесу засвоєння матеріалу. За умови цілеспрямованого педагогічного проєктування інтерактивне навчальне середовище може бути використане для організації рефлексивної діяльності та розвитку критичного мислення учнів. Отже, цифрові освітні платформи можуть розглядатися як потужний засіб стимулювання критичних умінь молодших школярів, поєднуючи елементи гри, співпраці та самостійного пошуку інформації [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку критичного мислення тривалий час

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

перебуває в полі уваги педагогічної науки. Теоретичні та методичні засади розвитку критичного мислення в освітньому процесі висвітлено в працях О. Пометун, яка обґрунтувала можливості використання відповідних педагогічних технологій у навчанні. У дослідженнях А. Кроуфорд, В. Саула, С. Метьюз та Д. Макінстера розроблено підходи до організації навчальної діяльності учнів, спрямованої на формування умінь аналізувати інформацію, висувати припущення та аргументувати власні судження. Л. Києнко-Романюк розглядала критичне мислення як загальнопедагогічну проблему та визначила його значення для формування пізнавальної самостійності учнів. О. Бєлкіна-Ковальчук досліджувала особливості формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання. У працях О. Марченко розкрито педагогічні умови формування критичного мислення школярів і окреслено методичні підходи до організації відповідної навчальної діяльності. Г. Непомняща та А. Литвинов досліджували особливості формування критичного мислення молодших школярів на уроках інформатики.

Окремий напрям сучасних педагогічних досліджень пов'язаний із використанням цифрових технологій в освіті. Проблеми інформатизації освіти та використання цифрових ресурсів у навчальному процесі порушено в працях В. Аторіної, В. Бикова, О. Вишник, А. Литвинова, О. Пінчук та інших учених. Дослідники підкреслюють, що цифрові технології розширюють можливості організації навчальної діяльності, створюють умови для використання інтерактивних форм роботи та сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати дидактичний потенціал цифрових інтерактивних платформ у розвитку критичного мислення учнів початкової школи, визначити педагогічні умови їх ефективного використання в організації навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Формування критичного мислення молодших школярів у сучасних умовах набуває системного характеру, що зумовлено зміною уявлень про результати навчання та загальну спрямованість освітнього процесу. Якщо раніше пріоритетною вважалася передача визначеного обсягу знань і формування вмінь діяти за зразком, то нині освітні орієнтири зміщуються в бік розвитку здатності учня працювати з інформацією, осмислювати її зміст, встановлювати зв'язки та застосовувати знання в змінених умовах. Така трансформація безпосередньо пов'язана з потребами інформаційного суспільства, у якому обсяг доступної інформації постійно зростає, а її використання вимагає не лише запам'ятовування, а й оцінювання та інтерпретації. Відповідні положення закріплено в концепції Нової української школи, де розвиток критичного мислення визначається як одна з ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації особистості [7].

Критичне мислення – це здатність особистості обмірковано аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати аргументи і приймати зважені рішення [6]. О. Бєлкіна-Ковальчук підкреслює, що критичне мислення розвивається через систему загальнопізнавальних умінь, які забезпечують осмислення змісту навчання, а не його механічне відтворення [3]. Такий підхід дає змогу розглядати мислення як результат організації діяльності, у межах якої учень не лише сприймає інформацію, а й активно її перетворює. У початковій школі розвиток критичного мислення передбачає поступове ознайомлення дітей з методами запитань, аналізу і пошуку причинно-наслідкових зв'язків у вивченні навколишнього світу. Основою цього процесу є послідовне введення навчальних завдань, що вимагають не просто запам'ятовування фактів, а розуміння і оцінювання інформації.

Критичне мислення формується як система взаємопов'язаних операцій, серед яких особливе місце посідають аналіз, інтерпретація, оцінювання та рефлексія. Аналіз передбачає виділення складових інформації та встановлення зв'язків між ними; інтерпретація – розуміння змісту і його пояснення; оцінювання – визначення достовірності, правильності або доцільності; рефлексія – усвідомлення власних дій і їх результатів. Ці операції не функціонують ізольовано, а реалізуються у взаємозв'язку, забезпечуючи цілісність мисленнєвої діяльності. У молодшому шкільному віці вони ще не є повністю сформованими, однак саме в цей період закладаються основи їх розвитку через відповідно організовану навчальну діяльність [10].

Особливості мислення молодших школярів визначають специфіку організації навчального процесу. На цьому етапі поєднуються наочно-образне і початкові форми словесно-логічного мислення, що проявляється в значній залежності від конкретних прикладів, ситуацій і візуальних образів. Учні легше сприймають інформацію, якщо вона подається через наочність або практичні дії, однак поступово формується здатність до узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і пояснення явищ. О. Савченко підкреслює, що ефективність навчання в початковій школі значною мірою залежить від того, наскільки воно забезпечує перехід від конкретного до узагальненого, створюючи умови для розвитку мислення на більш високому рівні [11]. З огляду на це розвиток критичного мислення не може розглядатися як результат засвоєння окремого змісту або виконання ізольованих вправ. Він є наслідком цілеспрямованої організації навчальної діяльності, у межах якої учень взаємодіє з інформацією на різних рівнях – від сприйняття до осмислення, узагальнення і оцінювання. Саме характер цієї діяльності визначає, чи буде учень діяти на рівні відтворення, чи включатиметься в процес мислення, що передбачає аналіз і прийняття рішень.

Розвиток критичного мислення молодших школярів доцільно розглядати крізь призму організації навчальної діяльності, у межах якої відбувається засвоєння знань. У цьому контексті принциповим є

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

положення про те, що мислення не формується як ізольована психічна властивість, а виникає в процесі виконання дій, спрямованих на осмислення навчального матеріалу. Відповідно, саме характер діяльності визначає, чи буде учень діяти на рівні відтворення, чи включатиметься в процес аналізу, встановлення зв'язків і оцінювання інформації [3]. У ситуаціях, коли навчання обмежується виконанням вправ за зразком, діяльність набуває репродуктивного характеру: учень може демонструвати правильні результати, не усвідомлюючи логіки їх отримання. Це проявляється в труднощах під час зміни умов завдання, коли відсутність гнучкості знань унеможливлює їх застосування в новій ситуації.

Зміна характеру діяльності відбувається тоді, коли навчальні завдання виходять за межі відтворення і передбачають виконання мисленнєвих дій. У цьому випадку учень змушений співвідносити інформацію з умовою, визначати суттєві ознаки, встановлювати зв'язки і формулювати висновки. Така діяльність змінює функцію знань: вони перестають виступати тільки об'єктом запам'ятовування і починають використовуватися як інструмент мислення. Важливим є те, що включення навіть незначного елемента невизначеності в завдання змінює логіку роботи: учень переходить від відтворення до вибору, від виконання – до пояснення, від відповіді – до її обґрунтування, що відповідає підходам до організації навчальної діяльності в умовах розвитку критичного мислення [9].

Особливого значення набуває різноманітність навчальних ситуацій, яка визначає гнучкість мислення. Якщо завдання залишаються однотипними, діяльність поступово автоматизується і втрачає розвивальний потенціал. Натомість варіювання умов, формулювань і способів подання інформації створює ситуації, у яких учень змушений адаптувати знання до нових обставин. Це сприяє формуванню здатності переносити знання, що є однією з ключових характеристик сформованого мислення.

Окрему роль у цьому процесі відіграють навчальні ситуації вибору, у яких відсутній єдиний спосіб розв'язання або передбачено кілька можливих варіантів відповіді. У таких умовах правильність рішення визначається не впізнаванням, а глибиною розуміння, що вимагає аналізу і оцінювання альтернатив. Подібна діяльність створює пізнавальну напругу, яка за умови відповідної організації стимулює розвиток мислення, оскільки змушує учня співвідносити знання з умовою і приймати обґрунтовані рішення.

Значний вплив на осмислення навчального матеріалу має діяльність, пов'язана з аналізом помилок. У цьому випадку змінюється напрям пізнавальної активності: замість пошуку правильної відповіді учень оцінює вже запропонований результат, відтворює логіку розв'язання і визначає причини допущених неточностей. Такий підхід дає змогу глибше зрозуміти зміст навчального матеріалу, оскільки передбачає усвідомлення не лише правильних, а й неправильних дій [10].

Не менш важливим є включення рефлексивних дій, спрямованих на усвідомлення способу виконання завдання. Пояснення власних міркувань, обговорення результатів і відтворення послідовності дій дозволяють учневі виявити неточності і скоригувати власне мислення. Така діяльність формує здатність контролювати пізнавальний процес і виступає важливою передумовою розвитку критичного мислення [2].

Отже, характер навчальної діяльності визначає тип мисленнєвих дій, які виконує учень, і, відповідно, рівень розвитку його мислення. Саме ця залежність є ключовою для розуміння подальшого аналізу можливостей цифрових інтерактивних освітніх платформ, які можуть виступати засобом організації такої діяльності.

Визначені особливості організації навчальної діяльності потребують уточнення в умовах цифровізації освіти, оскільки використання цифрових інструментів змінює способи виконання навчальних дій. У цьому контексті в межах нашого дослідження під цифровою інтерактивною освітньою платформою розуміємо програмний засіб або інтегрований цифровий інструмент, що використовується для створення, подання та опрацювання навчального контенту і забезпечує організацію навчальної діяльності учнів. Цифрове освітнє середовище розглядається ширше і охоплює сукупність таких платформ та інструментів. Застосування сучасних технологій у навчальному процесі дає змогу варіювати умови завдань, організовувати взаємодію учнів і забезпечувати зворотний зв'язок. У дослідженні цифрове освітнє середовище розглядається як компонент організації навчальної діяльності, у межах якого реалізуються дії, спрямовані на аналіз, порівняння та оцінювання інформації. Це зумовлює необхідність розгляду його дидактичного потенціалу з урахуванням тих механізмів, що впливають на характер пізнавальної діяльності учнів.

Сучасне освітнє середовище дедалі більше формується під впливом цифровізації, що зумовлює зміну характеру навчальної діяльності та способів взаємодії учня з навчальним матеріалом. Цифрові технології розширюють доступ до інформації та змінюють способи її подання, обробки й використання в освітньому процесі. У цьому контексті важливим є розуміння того, що цифрове середовище не є нейтральним інструментом, оскільки характер його використання визначає логіку діяльності, яка може як сприяти розвитку мислення, так і залишати його на рівні відтворення. В. Биков підкреслює, що використання цифрового освітнього середовища створює умови для організації різних видів діяльності, сприяє інтерактивності, індивідуалізації навчання та доступу до різноманітних ресурсів [5].

Водночас сам факт використання цифрових технологій не визначає якість навчання. Їх дидактичний потенціал реалізується лише за умови, що вони включаються у структуру діяльності, яка передбачає

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

виконання мисленнєвих операцій. Якщо цифрові інструменти використовуються переважно для подання інформації або виконання однотипних дій, вони не змінюють сутності навчального процесу. Натомість їх ефективність проявляється тоді, коли вони забезпечують можливість аналізу, порівняння, оцінювання і рефлексії, тобто тих дій, що становлять основу критичного мислення [4].

Інтерактивність цифрового освітнього середовища доцільно розглядати як механізм організації пізнавальної діяльності, що визначає спосіб взаємодії учня з навчальним матеріалом. У таких умовах змінюється роль учня: він переходить від пасивного сприйняття інформації до виконання дій, спрямованих на зміну умов, перевірку припущень і отримання результату. Знання в цьому процесі набувають динамічного характеру, оскільки використовуються в дії та постійно співвідносяться з конкретною ситуацією. Така організація діяльності створює передумови для переходу від сприйняття інформації до її осмисленого використання.

Важливою особливістю інтерактивної діяльності є безпосередній зв'язок між дією і її результатом, який стає доступним одразу після виконання. У таких умовах учень має можливість встановлювати залежності між власними рішеннями і отриманим результатом, що впливає на характер навчальної діяльності. Результат перестає сприйматися як остаточний і розглядається як етап, який може бути уточнений або змінений. У такій логіці діяльність організовується як послідовність взаємопов'язаних дій, де виконання супроводжується аналізом і подальшою корекцією.

Повторюваність виконання навчальних дій з можливістю їх корекції сприяє формуванню гнучкості мислення, оскільки учень може варіювати способи розв'язання, порівнювати результати і визначати їх ефективність. Вирішальним є характер дій, які виконує учень у цифровому середовищі. Якщо взаємодія обмежується вибором відповіді без подальшого осмислення, діяльність зберігає формальний характер. У ситуаціях, де передбачено зміну параметрів, перевірку припущень і співвіднесення результату із задумом, діяльність набуває дослідницького спрямування і сприяє розвитку мислення.

Іншим суттєвим механізмом є візуалізація, яка забезпечує представлення інформації у структурованій і наочній формі. Для молодших школярів це має особливе значення, оскільки їх мислення значною мірою спирається на образи і конкретні уявлення. Візуальні моделі дають змогу виділяти суттєві елементи, встановлювати зв'язки між ними і формувати цілісне уявлення про явище. У поєднанні з інтерактивністю візуалізація виконує не лише ілюстративну, а й організуючу функцію, оскільки спрямовує мислення учня і полегшує перехід до узагальнення. Візуалізація в цифровому середовищі також потребує уточнення з позиції її впливу на мислення. Її ефективність пов'язана не лише з наочністю, а й з можливістю структурування інформації. Якщо візуальний матеріал лише ілюструє зміст, він не змінює характер діяльності. Натомість інтерактивні візуальні моделі, у яких учень може змінювати елементи або простежувати залежності, створюють умови для аналізу. Наприклад, зміна параметрів у моделі дозволяє побачити, як трансформується результат, що сприяє встановленню причинно-наслідкових зв'язків.

Важливу роль відіграє варіативність цифрового середовища, яка проявляється в можливості змінювати умови завдань, їх складність і спосіб подання інформації. Це дозволяє створювати вправи, у яких учень не може діяти за шаблоном і змушений щоразу переосмислювати спосіб розв'язання. Варіативність сприяє формуванню гнучкості мислення, оскільки знання використовуються в різних контекстах і набувають універсального характеру. Її доцільно розглядати не лише як різноманітність завдань, а як можливість зміни контексту застосування знань. Якщо учень стикається з однотипними завданнями, навіть у цифровій формі, діяльність швидко автоматизується. Натомість варіювання умов, формулювань і способів подання інформації створює ситуацію, у якій знання потрібно адаптувати до нових умов. Це сприяє формуванню здатності до перенесення, яка є однією з ознак сформованого мислення.

Використання цифрового середовища розширює можливості організації колективної діяльності, що є важливим для розвитку критичного мислення. Спільна робота над завданнями, обговорення результатів і порівняння різних підходів створюють ситуації, у яких учень стикається з альтернативними точками зору. Це змушує його уточнювати власні уявлення, аргументувати позицію і переглядати рішення. Така взаємодія сприяє формуванню здатності оцінювати інформацію і приймати обґрунтовані висновки.

Отже, вплив цифрового освітнього середовища на розвиток критичного мислення визначається не самими технологіями, а тими механізмами діяльності, які можуть бути реалізовані з їх використанням. Інтерактивність, візуалізація, варіативність, змістовний зворотний зв'язок і можливості взаємодії створюють передумови для активізації пізнавальної діяльності. Проте їх ефективність залежить від того, наскільки вони інтегровані в логіку навчання і спрямовані на виконання мисленнєвих дій.

Практичне використання цифрових інтерактивних платформ у початковій школі набуває педагогічного значення за умови їх інтеграції до структури навчальної діяльності як засобу організації мисленнєвих дій. У цьому випадку вирішальним є не сам інструмент, а ті навчальні ситуації, які створюються в процесі його використання. Один і той самий цифровий ресурс може або підтримувати відтворення інформації, або виступати засобом розвитку мислення – залежно від того, як саме організована діяльність учнів.

Платформи для тестування можуть виконувати не лише контрольну, а й аналітичну функцію, якщо їх використання виходить за межі простого вибору правильної відповіді. Зміна характеру діяльності відбувається

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

тоді, коли після виконання завдання учневі пропонується пояснити свій вибір, визначити причини помилки або порівняти альтернативні варіанти. У такому випадку відповідь перестає бути завершальним етапом роботи і стає початковою точкою для подальшого аналізу. Учень здійснює співвідношення варіантів відповіді з умовою завдання, встановлює відмінності та формулює обґрунтування, що змінює логіку навчальної діяльності: тестування трансформується із засобу контролю у засіб осмислення. Наприклад, використання таких сервісів, як Kahoot або Quizizz, дає змогу поєднувати виконання тестових завдань із подальшим аналізом результатів. Kahoot! є інтерактивним сервісом для організації вікторин, який забезпечує швидкий зворотний зв'язок і створює умови для активної участі учнів у навчальному процесі. Під час виконання завдань результати одразу відображаються, що дає змогу оперативно перейти до їх обговорення. Наприклад, після вивчення теми учням може бути запропоновано серію запитань із кількома варіантами відповідей, серед яких представлені типові помилки. Подальше обговорення вибору учнів – з'ясування причин обрання певного варіанту, виявлення помилок і способів їх уникнення – переводить діяльність у площину спільного аналізу, що сприяє розвитку вміння аргументувати та уточнювати власні міркування.

Схожа логіка реалізується і під час використання Quizizz, що дозволяє організовувати як роботу на уроці, так і самостійну діяльність учнів. Виконання завдань у власному темпі сприяє більш усвідомленій роботі учнів з навчальним матеріалом. Наприклад, учням може бути запропоновано виконати тестове завдання вдома, де варіанти відповідей відображають різні підходи до розв'язання. На наступному уроці результати аналізуються: учні розглядають типові помилки, пояснюють власний вибір і порівнюють його з правильним варіантом. У цьому випадку акцент зміщується з перевірки знань на їх осмислення, а діяльність набуває рефлексивного характеру, що сприяє формуванню здатності аналізувати результати власних дій і робити обґрунтовані висновки.

Додаткового ефекту можна досягти через організацію ситуацій розбіжності відповідей, коли учні обирають різні варіанти і виникає потреба їх співвіднесення. У таких умовах правильна відповідь не повідомляється одразу, а встановлюється в процесі обговорення, що вимагає аргументації, порівняння різних позицій і прийняття узгодженого рішення. Така логіка роботи підсилює аналітичний характер діяльності, оскільки знання використовуються не як готові відповіді, а як інструмент їх обґрунтування.

Використання платформ, що підтримують індивідуальну роботу з варіативними завданнями, дає змогу організувати діяльність у власному темпі, що створює умови для більш глибокого аналізу. Варіативність формулювань і умов виконання завдань унеможливлює використання готових алгоритмів і змушує учня щоразу переосмислювати спосіб дії. У цьому випадку знання починають функціонувати як гнучкий інструмент, що адаптується до нових умов.

Суттєвий потенціал для розвитку критичного мислення мають сервіси візуалізації, зокрема Padlet, що дозволяє організувати діяльність, спрямовану на структурування інформації. Використання хмарного сервісу дає змогу організувати спільний цифровий простір, у межах якого учні можуть розміщувати короткі записи, зображення, схеми або посилання, поступово вибудовуючи структуру навчального матеріалу. Його використання доцільне насамперед на етапах узагальнення і систематизації знань, коли виникає потреба у впорядкування інформації та встановленні внутрішніх зв'язків. У процесі такої роботи учні створюють схеми або кластери, визначають ключові поняття та співвідносять їх між собою, що передбачає відбір інформації, оцінювання її значущості та побудову цілісної структури. Це змінює характер пізнавальної діяльності: замість фрагментарного відтворення формується системне розуміння змісту, оскільки кожен елемент розглядається у взаємозв'язку з іншими. Важливою є і спільна діяльність, результати роботи окремих учнів стають доступними для інших. Така організація створює умови для поєднання індивідуального і колективного мислення. Кожен учень може запропонувати власний варіант структурування матеріалу, який у подальшому співвідноситься з іншими підходами, доповнюється або уточнюється. У процесі взаємодії виникає необхідність пояснювати власні рішення, аргументувати вибір і враховувати альтернативні позиції, що підсилює як пізнавальну, так і комунікативну складову навчання та сприяє глибшому осмисленню матеріалу [12].

Інший напрям використання цифрових платформ пов'язаний із створенням власного навчального контенту, коли учень переходить від сприйняття інформації до її конструювання. У цьому випадку він має визначити, які елементи є суттєвими, як їх сформулювати та які зв'язки між ними встановити. Така діяльність передбачає більш високий рівень узагальнення і сприяє формуванню здатності структурувати знання. Водночас вона вимагає усвідомлення змісту навчального матеріалу, оскільки без розуміння неможливо побудувати цілісну модель або пояснення.

Значні можливості для розвитку мислення відкривають цифрові середовища, що підтримують моделювання і проєктну діяльність, оскільки вони змінюють характер взаємодії учня з навчальним матеріалом. У таких умовах діяльність виходить за межі відтворення і набуває ознак дослідницької: учень працює з динамічними моделями, які реагують на його дії, що дозволяє перевіряти припущення, співвідносити результат із задумом і за потреби коригувати обране рішення. Виконання проєктного завдання передбачає врахування умов, планування послідовності дій і оцінювання результату, а у випадку невідповідності очікуванням – його

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

перегляд. У цьому процесі поєднуються аналіз, прогнозування і корекція, що є важливими характеристиками критичного мислення. Така логіка діяльності реалізується, зокрема, у середовищах типу Minecraft Education, яке використовується для організації проєктної роботи учнів. У навчальному процесі цей інструмент доцільно застосовувати для моделювання ситуацій, що потребують прийняття рішень і обґрунтування вибору. Наприклад, під час вивчення геометричних фігур учні можуть створювати об'єкти, використовуючи різні конструкції, плануючи їх побудову та пояснюючи, чому обрано саме такі способи. У цьому випадку знання застосовуються в нових умовах, а сама діяльність включає співпрацю, обговорення рішень і оцінювання їх ефективності, що сприяє розвитку аналітичного та просторового мислення.

Подальший розвиток мисленнєвої діяльності учнів може бути забезпечений у межах цілісних інтерактивних середовищ, які поєднують різні типи навчального контенту та інструменти взаємодії. Прикладом такого підходу є використання MozaBook, що дає змогу організувати роботу з навчальним матеріалом у форматі інтегрованого цифрового простору. У процесі роботи з цифровим середовищем учень опрацьовує текстову, графічну та мультимедійну інформацію, виконує навчальні завдання та аналізує результати власної діяльності. Наприклад, під час вивчення природничих або математичних тем учні можуть досліджувати моделі об'єктів, змінювати їх параметри та спостерігати наслідки таких змін. Це дозволяє не лише засвоювати зміст, а й встановлювати залежності, перевіряти припущення і формулювати висновки, що сприяє розвитку причинно-наслідкового мислення та здатності до аналізу.

Інший аспект організації мисленнєвої діяльності пов'язаний зі структуруванням інформації та візуалізацією зв'язків між її елементами. У цьому контексті доцільним є використання інструментів створення ментальних карт, зокрема Coggle, які дають змогу відобразити логіку навчального матеріалу у вигляді розгалуженої схеми. Робота з ментальними картами передбачає виділення ключових понять, встановлення ієрархії та визначення зв'язків між ними, що потребує осмислення змісту і його узагальнення. Наприклад, під час узагальнення теми учні можуть спільно створювати карту, у якій відображають основні ідеї та їх взаємозв'язки, доповнюючи або уточнюючи структуру в процесі обговорення. Така діяльність сприяє переходу від лінійного сприйняття інформації до її системного бачення, а також розвиває здатність організовувати знання і використовувати їх як інструмент для подальшого навчання.

Важливим є те, що ефективність використання цифрових платформ залежить від їх включення в логіку навчальної діяльності. Якщо вони застосовуються епізодично, їх вплив обмежується окремими моментами діяльності. Якщо ж вони поєднуються в послідовну систему, виникає можливість поступового ускладнення мислення. Наприклад, навчальна діяльність може починатися з проблемного запитання, продовжуватися його дослідженням у цифровому середовищі і завершуватися обговоренням результатів.

Ефективність використання цифрових інтерактивних платформ у розвитку критичного мислення учнів початкової школи визначається не самим фактом їх застосування, а способом включення у структуру навчальної діяльності. У цьому контексті цифрові інструменти доцільно розглядати як компонент дидактичної системи, що визначає характер взаємодії учня з навчальним матеріалом. Вони створюють умови для організації різних типів діяльності – від індивідуальної роботи до колективного обговорення, від відтворення інформації до її трансформації, що підтверджується результатами досліджень щодо використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі [8]. Такий підхід узгоджується з положеннями щодо розвитку цифрового освітнього середовища, у межах якого технології розглядаються як засіб організації діяльності, а не лише передачі інформації [5].

Однією з ключових умов є створення в цифровому середовищі навчальних ситуацій, у яких результат не подається в завершеному вигляді, а формується в процесі роботи учня. У таких умовах взаємодія з платформою передбачає уточнення умов, перевірку різних варіантів, співвіднесення отриманого результату із поставленим завданням. Це змінює характер діяльності: замість виконання окремих дій учень включається в процес їх осмислення, оскільки кожен крок потребує прийняття рішення і співвіднесення з попереднім досвідом. Важливу роль у цьому відіграє можливість варіювання умов виконання завдань, яка забезпечується цифровими платформами. Зміна способу подання інформації, рівня складності або контексту застосування знань створює ситуації, які забезпечують умови для активізації пізнавальної діяльності учнів і більш гнучкого використання знань [8]. Це відповідає підходам до організації навчального процесу в цифровому середовищі, де варіативність розглядається як умова формування гнучкості мислення [4].

Суттєве значення має також характер зворотного зв'язку, який забезпечується цифровими інструментами. Його ефективність визначається не швидкістю отримання результату, а можливістю його подальшого осмислення. У випадку, коли взаємодія обмежується лише фіксацією правильності відповіді, діяльність завершується на рівні результату і не переходить у площину аналізу. Натомість розгортання зворотного зв'язку у формі пояснення, уточнення або повторного виконання створює умови для перегляду власних дій і їх корекції. У цьому випадку результат стає елементом подальшої роботи, що дозволяє учневі усвідомити причини власних рішень і змінити спосіб діяльності. Така логіка організації навчання узгоджується з дидактичними підходами до початкової освіти, у яких підкреслюється значення поетапного осмислення результату і способу його досягнення [11].

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

Важливою умовою є організація взаємодії учнів у цифровому середовищі, яка створює ситуації співвіднесення різних підходів до виконання завдань. Спільна робота, обговорення результатів і порівняння варіантів виконання змінюють характер використання знань: вони починають функціонувати як засіб аргументації та уточнення позиції. У таких умовах навчальна діяльність виходить за межі індивідуального виконання завдань і набуває ознак колективного осмислення, що сприяє формуванню здатності оцінювати інформацію і приймати обґрунтовані рішення. Одночасно важливим є включення рефлексивних дій, які забезпечують усвідомлення способу виконання завдань. Можливість повернення до виконаного, пояснення власних дій або аналізу результату дає змогу учневі виявити особливості власної діяльності і внести необхідні зміни. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про організацію інтерактивного навчання, у межах якого рефлексія є невід'ємною складовою пізнавального процесу [10].

Використання цифрових інтерактивних платформ потребує врахування певних обмежень, пов'язаних з особливостями роботи в цифровому середовищі. Одним із ризиків є зосередження на технічному виконанні дій, коли взаємодія з платформою не супроводжується осмисленням змісту. У такому випадку активність учня набуває формального характеру і не призводить до змін у способі мислення. Іншою проблемою є фрагментарність роботи з інформацією, що може виникати за відсутності етапів узагальнення та рефлексії. Додатковим чинником виступає когнітивне навантаження, пов'язане зі складністю інтерфейсу або надмірною кількістю інтерактивних елементів, що відволікає увагу від змісту навчального завдання. З огляду на це ефективність цифрових платформ визначається педагогічно виваженим підходом до їх використання, який передбачає поєднання технологічних можливостей із логікою організації навчальної діяльності [7].

Висновки. Розвиток критичного мислення учнів початкової школи визначається не стільки змістом навчального матеріалу, скільки характером навчальної діяльності, у межах якої він засвоюється. Завдання, що передбачають аналіз, порівняння, оцінювання, аргументацію та рефлексію, забезпечують перехід від відтворення знань до їх осмисленого використання. У цьому контексті цифрові інтерактивні платформи доцільно розглядати не як самодостатній засіб, а як інструмент організації відповідної діяльності. Їх дидактичний потенціал реалізується за умови інтеграції в логіку навчального процесу, що передбачає варіативність завдань, змістовний зворотний зв'язок, поєднання індивідуальної та колективної роботи, а також організацію рефлексії. Саме така організація навчання забезпечує поступове ускладнення мислення і формування здатності працювати з інформацією на різних рівнях.

Ефективність використання цифрових інтерактивних платформ визначається їх відповідністю логіці розвитку мислення, а не технічними характеристиками, що зумовлює необхідність подальшого уточнення дидактичних підходів до їх застосування в початковій школі. У цьому контексті перспективним є емпіричне вивчення впливу використання окремих цифрових інтерактивних платформ на розвиток умінь аналізу, порівняння та аргументації в молодших школярів, а також розроблення, апробація навчальних завдань із використанням цифрових платформ, що передбачають включення елементів вибору, пояснення та обґрунтування відповіді, із подальшим визначенням показників оцінювання змін у пізнавальній діяльності учнів.

Список використаної літератури

1. Song H, Cai L. Interactive learning environment as a source of critical thinking skills for college students. *BMC Med Educ*. 2024. №12;24(1):270. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-024-05247-y.
2. Арделян О. Загальнопізнавальні вміння як компонент критичного мислення молодших школярів. *Рідна школа* 2011. №4. С. 78–80
3. Бєлкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Луцьк, 2006. 21 с.
4. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії та практики* : зб. наук. пр. Київ, 2017. С. 191–198
5. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України : *Матеріали методологічного семінару НАПН України «Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку»* / за ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка. Київ, 2019. С. 20–26.
6. Ковальська К. В., Кузьменко О. Ю., Науменко Т. С. Інтерактивні методи викладання для стимулювання критичного мислення учнів середніх класів в Україні: ефективність та стратегії імплементації. *Академічні візії*. 2024. № 29. С. 4–12. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10829053.
7. Концепція Нової української школи. URL: https://surl.li/sjxbpd (дата звернення 18.02.2026).
8. Литвинов А. С., Непомняща Г. І. Електронні освітні ресурси у процесі підготовки молодших школярів. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 66. С. 153–158. DOI: https://doi.org/10.31909/26168812.2024-(66)-20.
9. Литвинов А. С., Непомняща Г. І. Розвиток критичного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 2 (55). С 147–153. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-2-55-147-153.
10. Пометун О. І., Пироженко Л. В., Біда О. А. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів : метод. посіб. Тернопіль, 2011. 304 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ, 2002. 368 с.
12. Шигимага О. О. Онлайн-дошка Padlet. ІдеЇ для вчителя. 2023. URL: https://surl.lu/etpzlu (дата звернення 20.02.2026).

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

DIGITAL INTERACTIVE PLATFORMS AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Lytvynov Andrii
PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Methodics of Primary Education Chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Kyrychenko Denys
applicant for education of the second (master's) level of higher education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,

Introduction. *In the context of the digital transformation of education, interactive platforms are increasingly integrated into the educational process of primary school, which leads to changes in the organization of students' learning activities and requires a substantiated approach to their use.*

Purpose. *To theoretically substantiate the didactic potential of digital interactive platforms in the development of critical thinking of primary school students and to determine the pedagogical conditions for their effective use in the organization of educational activities.*

Methods. *The study is based on the analysis and generalization of psychological, pedagogical and methodological literature, comparison of approaches to the use of digital technologies in education, as well as the generalization of practical experience in the use of interactive platforms in primary school.*

Results. *It has been established that the development of critical thinking is determined by the nature of educational activity, within which students analyze, interpret, evaluate information and reflect on their own actions. It is substantiated that digital interactive platforms are effective when they are used as a means of organizing such activity. The main mechanisms of influence of the digital educational environment are identified, including interactivity, visualization, variability of learning tasks, feedback and organization of student interaction. The possibilities of using digital platforms (Kahoot, Quizizz, Padlet, Coggle, Minecraft Education, MozaBook) at different stages of the learning process are characterized. It is shown that the use of these tools contributes to the transition from reproductive activity to analytical and reflective forms of learning.*

Originality. *The novelty of the study lies in substantiating digital interactive platforms as a didactic means of organizing students' cognitive activity and in revealing the relationship between the structure of educational tasks and the development of critical thinking in primary school.*

Conclusions. *The development of critical thinking in primary school students is determined not so much by the content of learning as by the nature of educational activity in which it is acquired. Tasks that involve analysis, comparison, evaluation, justification and reflection ensure the transition from reproduction of knowledge to its meaningful use. In this context, digital interactive platforms should be considered not as independent tools, but as means of organizing such activity. Their effectiveness depends on their integration into the structure of educational activity, including variability of tasks, meaningful feedback, combination of individual and collaborative work, and the organization of reflection.*

The effectiveness of digital interactive platforms is determined by their alignment with the logic of thinking development rather than by their technical capabilities, which highlights the need for further refinement of didactic approaches to their use in primary education. In this regard, further research should focus on empirical investigation of the impact of specific digital platforms on the development of analysis, comparison and argumentation skills in primary school students, as well as on the design and testing of learning tasks that incorporate elements of choice, explanation and justification, with subsequent identification of indicators for assessing changes in students' cognitive activity.

Keywords: *critical thinking; primary school; digital interactive platforms; educational activity; digital educational environment; interactivity; visualization; variability of tasks; feedback; reflection*

References

1. Song, H., Cai, L. (2024). Interactive learning environment as a source of critical thinking skills for college students. BMC Med Educ. 2024. №12;24(1):270. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-024-05247-y [in English].
2. Ardelian O. (2011). Zahalnopiznavalni vminnia yak komponent krytychnoho myslennia molodshykh shkoliariv [General cognitive skills as a component of critical thinking of junior schoolchildren]. *Ridna shkola – Native school.* №4 [in Ukrainian].
3. Bielkina-Kovalchuk, O. V. (2006) Formuvannia krytychnoho myslennia uchniv pochatkovykh klasiv u protsesi navchannia: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.09 [Formation of critical thinking of primary school students in the process of learning: author's abstract. dissertation candidate of pedagogical sciences: 13.00.09]. Volynskyi derzhavnyi universytet imeni Lesi Ukrainky – Volyn State University named after Lesia Ukrainka. Lutsk. [in Ukrainian].
4. Bykov, V., Spirin, O., Pinchuk, O. (2017). Problemy ta zavdannia suchasnoho etapu informatyzatsii osvity [Problems and tasks of the modern stage of informatization of education]. *Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini: aktualni problemy teorii ta praktyky: zb. nauk. pr – Scientific support for the development of education in Ukraine: current problems of theory and practice: collection of scientific works*. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Bykov, V.Iu. (2019). Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnolohichnoi platformy osvity i nauky Ukrainy [Digital transformation of society and the development of the computer-technological platform of education and

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

science of Ukraine]. *Materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy «Informatsiino-tsyfrovyi osvitnii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku». 4 kvitnia 2019 r. – Materials of the methodological seminar of the National Academy of Sciences of Ukraine «Information and digital educational space of Ukraine: transformational processes and development prospects». April 4, 2019*. Kyiv. [in Ukrainian].

6. Kovalska, K. V., Kuzmenko, O. Yu. & Naumenko, T. S. (2024). Interaktyvni metody vykladannia dlia stymuliuvannia krytychnoho myslennia uchniv serednikh klasiv v Ukraini: efektyvnist ta stratehii implementatsii [Interactive teaching methods for stimulating critical thinking of middle school students in Ukraine: effectiveness and implementation strategies]. *Akademichni vizii – Academic visions*. №29. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10829053 [in Ukrainian].

7. Kontseptsiia… (2024). Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School], URL: https://surl.li/sjxbpd [in Ukrainian].

8. Lytvynov, A.S., Nepomniashcha, H.I. (2024). Elektronni osvitni resursy u protsesi pidhotovky molodshykh shkoliariv [Electronic educational resources in the process of training junior schoolchildren]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of Izmail State Humanitarian University: Collection of scientific works. Series: Pedagogical Sciences*. Izmail. Vyp. 66. DOI: https://doi.org/10.31909/26168812.2024-(66)-20 [in Ukrainian].

9. Lytvynov, A.S., Nepomniashcha, H.I. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia molodshykh shkoliariv na urokakh informatyky [Development of critical thinking of junior schoolchildren in computer science lessons]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka Seriia: Pedahohichni nauky – Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandra Dovzhenko Series: Pedagogical Sciences*. Hlukhiv. №2 (55). DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-2-55-147-153 [in Ukrainian].

10. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. & Bida, O. A. (2011). Zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii u navchanni molodshykh shkoliariv [Application of Interactive Technologies in Teaching Junior High School Students]: Metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv pochatkovoi shkoly – Methodical Guide for Primary School Teachers. Ternopil, 2011. [in Ukrainian].

11. Savchenko, O. Ya. (2002). Dydaktyka pochatkovoi shkoly [Didactics of Primary School]. Kyiv. [in Ukrainian].

12. Shyhymaha, O. O. (2023). Onlain-doshka Padlet. IdeI dlia vchytelia [Padlet Online Board. Ideas for Teachers]. URL: https://surl.lu/etpzlu [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 29.03.2026 р.
Прийнято редакцією 29.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 37.015.3:159.942
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-220-226

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТРЕТЬОКЛАСНИКІВ

Вишник Ольга Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: olhavyshnyk@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4030-4482

Таран Валерія Віталіївна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: taran110482@gmail.com
ORCID ID: 0009-0009-4190-5889

У статті представлено результати емпіричного дослідження сформованості структурних компонентів емоційного інтелекту учнів третіх класів. Обґрунтовано теоретичні підходи до розуміння феномену емоційного інтелекту як інтегративного психічного утворення, що поєднує когнітивні, регулятивні та афективні складники. Розкрито психолого-педагогічні передумови його розвитку в молодшому шкільному віці як сенситивному періоді становлення емоційної сфери особистості. Описано особливості організації діагностичної процедури з використанням адаптованого стимульного матеріалу методики Н. Холла, модифікованого відповідно до вікових можливостей дітей 8–9 років. Виявлено домінування середніх показників за більшістю компонентів емоційного інтелекту, зокрема емоційної обізнаності, здатності до управління емоціями та самомотивації. Доведено, що найбільш сформованим компонентом у респондентів є емпатія, тоді як здатність до розпізнавання емоцій характеризується переважанням низького рівня прояву. Встановлено наявність статистично значущих позитивних зв'язків між емоційною обізнаністю, регуляцією емоцій та їх розпізнаванням, що дає змогу виокремити когнітивно-регулятивний кластер показників. Зроблено висновок про активний процес становлення емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці та його зумовленість віковими й соціальними чинниками. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням та експериментальною перевіркою програм розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів.

Ключові слова: *учні початкових класів, емоційний інтелект (EI), емоційна обізнаність, здатність до управління емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій.*

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

Постановка проблеми. Для сучасної України особливо актуальним є питання реформування освіти як системи, що забезпечує не лише надання необхідних знань і вмінь, а й формування компетентностей, необхідних для повноцінного соціального життя. У цьому контексті початкова освіта є однією з ключових ланок, що забезпечує інтеграцію дитини в соціальний простір. Саме на цьому етапі закладається фундамент подальшого особистісного розвитку. Ці міркування є особливо актуальними в межах реалізації реформи Нової української школи, що орієнтована не лише на засвоєння знань, а й на гармонійний психічний розвиток дитини. Сучасна початкова освіта України передбачає формування соціально-емоційних компетентностей, зокрема здатності до усвідомлення, розуміння та регуляції емоцій. Це зумовлює підвищення уваги науковців до проблеми формування емоційного інтелекту, оскільки зазначена здатність концептуально співвідноситься з його структурою. Емоційний інтелект молодших школярів є не лише чинником навчальної успішності, а й важливою передумовою їхнього ефективного соціального становлення. Відповідні положення відображено в нормативно-правових документах (Концепція НУШ, Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової освіти). Положення нормативних документів опосередковано передбачають розвиток соціально-емоційних компетентностей, що концептуально співвідноситься з феноменом емоційного інтелекту. Суспільна значущість проблеми посилює її наукову актуальність для педагогічної науки. Звісно, розроблення повноцінної теорії розвитку й формування емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці має базуватися на зборі й аналізі масиву емпіричних даних. Важливо аналізувати не просто узагальнені показники, а й фіксувати увагу на конкретному віковому проміжку. У цьому контексті емпіричне дослідження показників сформованості емоційного інтелекту учнів третього класу має важливе значення для створення повноцінної теорії онтогенетичного розвитку цього психічного явища. Водночас така наукова розвідка має суттєве практичне значення, оскільки дає змогу створити дієві формувальні програми для учнів початкових класів відповідно до їх вікових особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен емоційного інтелекту в педагогічній і психологічній науках пояснюється зазвичай на основі трьох теоретичних підходів: як здібність у структурі особистості; як стійка риса в структурі психіки; комбінована інтерпретація, що базується на поясненні цього явища через два попередні підходи. Вивчення емоційного інтелекту як здібності передбачає виокремлення таких компонентів цього феномену:

1) сприймання емоцій;

2) спрямованість мислення на розрізнення і розуміння емоцій;

3) навички емоційної регуляції, що дають змогу керувати власними переживаннями й контролювати їх.

Наступний підхід характеризує емоційний інтелект як стабільний комплекс рис, що менш змінний в онтогенезі, порівняно зі здібностями. Так, К. Петрідес уважає, що емоційний інтелект як комплекс рис включає емоційну стійкість, самоконтроль, комунікативність, емпатію, емоційність [9]. Комбінований підхід висвітлено в працях Д. Гоулмана. Учений зазначає, що в структуру цього психічного феномену входять здатність до емоційної диференціації, управління переживаннями, стимулювання мотивації діяльності, здатність до побудови ефективних соціальних контактів [2]. Описані компетентності пов'язані з ефективною реалізацією функцій лідерства в соціальних спільнотах. У цьому контексті важливою функцією емоційного інтелекту є розвиток резильєнтності й ефективного подолання наслідків дистресу. Термінологічна множинність пов'язана зі складністю структури й проявів емоційного інтелекту як психічного явища. Особливо актуальним для педагогіки й психології є теоретичне й емпіричне з'ясування онтогенетичних змін феномену, зокрема в молодшому шкільному віці як важливому періоді формування емоційної і когнітивної сфери дитини.

М. Шпак зазначає, що здобувачі початкової освіти з високим рівнем емоційного інтелекту більш схильні до позитивних емоційних реакцій, переважно мають гарний настрій, позитивну самооцінку й позитивне ставлення до соціуму [8]. Водночас низький рівень емоційного інтелекту учнів пов'язаний з негативними психоемоційними станами, деструктивними стратегіями соціальної взаємодії, труднощами емпатії. О. Мельник вказує на те, що перспективи розвитку емоційного інтелекту молодших школярів пов'язані з відповідною підготовкою і компетентністю педагога [5]. Це міркування передбачає необхідність перебудови програм професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. У цьому контексті можна виокремити провідні чинники позитивного розвитку емоційного інтелекту в здобувачів початкової освіти:

1) урахування особливостей емоційної сфери кожної дитини;

2) постійна діагностика рівня сформованості емоційних параметрів і структурних компонентів індивідуальності учнів;

3) гармонійне поєднання форм групового й індивідуального формувального впливу;

4) орієнтація на засвоєння інформації щодо розпізнавання та управління емоційними переживаннями;

5) формування вміння дітей ураховувати емоційні реакції соціального оточення;

6) активна реалізація моделювання ситуацій реалізації компетенцій емоційного інтелекту;

7) створення комфортного соціально-психологічного клімату;

8) використання технік письмового самоаналізу, що дає змогу закріпити засвоєні компетенції емоційного інтелекту.

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

Т. Коваль і М. Запорожець досліджують специфіку розвитку й проявів емоційного інтелекту молодших школярів у період воєнного стану. Вони вважають, що молодші школярів мають проблеми в повноцінному й адекватному усвідомленні власних емоцій. Також учні часто реагують на проблеми в соціальних стосунках деструктивними реакціями страху, гніву й образи [4]. Означені тенденції поглиблюються і посилюються в умовах війни. З огляду на це повноцінний та оптимальний розвиток емоційного інтелекту потребує організації партнерської взаємодії родини й учителів. Важливо навчати молодших школярів адекватних емоційних реакцій у складних обставинах життя. У цьому контексті Є. Федоренко описує низку засобів розвитку емоційного інтелекту учнів: рольові ігри, сторітелінг, елементи арттерапії (зокрема казкотерапію, фототерапію, музичну терапію) [7]. С. Півовар та Н. Півовар досліджують особливості емоційного інтелекту молодших школярів під час дистанційної освіти. Науковці доводять, що в таких освітніх умовах в учнів початкових класів актуалізується переживання самотності й виникають проблеми із соціальною взаємодією [6]. Водночас цифрові інструменти відкривають нові можливості для формування емоційного інтелекту молодших школярів.

Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в здобувачів початкової освіти є ключовими для їхнього загального розвитку та успіху як у навчанні, так і в житті загалом. Основні поняття і складові EI можна розглянути так: розуміння власних емоцій, управління власними емоціями, управління мотивацією, розуміння емоцій інших людей, управління взаємовідносинами [1].

Теоретичний аналіз означеної проблематики засвідчує високий рівень її розроблення в психологічній науці. Водночас певні аспекти проблеми залишаються нез'ясованими. Зокрема це стосується емпіричного й статистичного обґрунтування особливостей прояву емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці.

Формулювання мети статті. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкових класів є системною освітньою діяльністю. Забезпечення ефективності цього процесу пов'язане з урахуванням психологічних особливостей молодших школярів. У цьому контексті необхідно організовувати й проводити емпіричні дослідження рівнів сформованості емоційного інтелекту учнів початкових класів, що доповнить уявлення про онтогенетичну динаміку цього психічного феномену. Тож *метою статті* є виявлення та аналіз особливостей сформованості структурних компонентів емоційного інтелекту учнів третіх класів.

Виклад основного матеріалу. Результати теоретичного аналізу С. Дерев'янко й С. Лавренко дають підстави стверджувати, що методик діагностики емоційного інтелекту для осіб дитячого віку значно менше, ніж аналогічних інструментів для підлітків і дорослих [3]. Мінімальна кількість опитувальників пояснюється недостатніми можливостями дитячої рефлексії. З огляду на це наш підхід до діагностики був заснований на проведенні бесід з учнями третього класу. Використано стимульний матеріал тесту емоційного інтелекту Н. Холла, що відповідає психометричним вимогам. Цей засіб призначений для вивчення осіб підліткового віку. Оскільки досліджувана категорія осіб перебуває на межі цього періоду, то ми брали за основу питання тесту Н. Холла, але дещо модифікували їх у бесіді відповідно до вікових особливостей учнів. Зокрема питання формулювали більш зрозуміло, а також акцентували на створенні позитивної психологічної атмосфери для кращого розкриття дітей. Інтерпретація даних здійснювалася з орієнтацією на шкали базової методики, проте результати розглядалися як дослідницькі індикатори, а не як стандартизовані діагностичні показники. Статистична обробка даних відбувалася з використанням методів обчислення відсоткових часток і кореляційного аналізу Пірсона. Це дало змогу визначити структурно-функціональні зв'язки між компонентами емоційного інтелекту учнів третіх класів.

Емпіричне дослідження проведено на базі Глухівської загальноосвітньої школи та Опорного закладу «Менська гімназія». У дослідження взяли участь 50 дітей, які навчаються в третіх класах. Вибірка має характер локального пілотажного дослідження і не претендує на статистичну репрезентативність, що обмежує можливість узагальнення результатів. Гендерний розподіл вибірки – 32 дівчинки і 18 хлопчиків.

Проаналізуємо отримані результати більш докладно. Спочатку схарактеризуємо емпіричні тенденції, виявлені за кожним параметром емоційного інтелекту молодших школярів. Проаналізуємо особливості проявів емоційної обізнаності, що представлені на рис. 1.

Виявлено переважання середніх показників емоційної обізнаності в досліджуваних молодших школярів. Цей рівень зафіксовано майже в половини опитаних учнів. У 36 % третьокласників діагностовано низькі прояви означеного параметра емоційного інтелекту. Лише вісім школярів з вибірки мають високий рівень. Отримані показники засвідчують недостатній рівень диференціації та вербалізації власних емоцій у частини респондентів. Таку тенденцію пояснюємо особливостями розвитку рефлексії, що в учнів початкових класів лише починає формуватися. Це заважає краще розуміти власну емоційну сферу. Водночас підвищити показники емоційної обізнаності можна шляхом цілеспрямованого інформування учнів відповідно до їх вікових особливостей.

На рис. 2 зафіксовано емпіричні показники здатності до управління емоційними реакціями.

В абсолютної більшості досліджуваних учнів третіх класів (76 %) діагностовано середні показники цього параметра. Низькі показники здатності до управління власними емоціями спостерігаються у 16 % молодших школярів. Лише в чотирьох дівчат виявлено високі показники досліджуваного складника

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

емоційного інтелекту. Отримані дані засвідчують переважання середнього рівня сформованості навичок емоційної регуляції в досліджуваних. Водночас можна припустити, що самоконтроль переживань третьокласників частково зумовлений зовнішніми соціальними впливами в освітньому та ширшому соціальному середовищі.

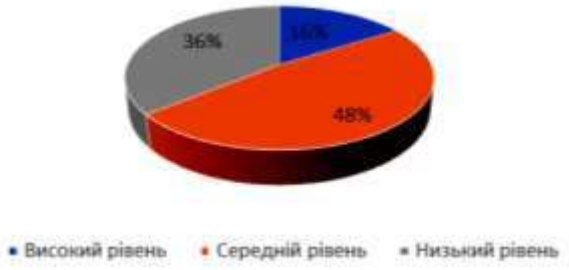

Рис. 1. Емпіричні тенденції емоційної обізнаності третьокласників

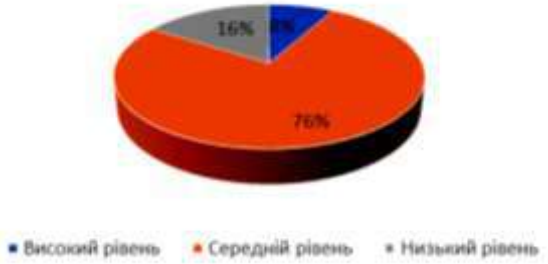

Рис. 2. Емпіричні тенденції здатності третьокласників до управління емоціями

Щодо самомотивації (рис. 3), то в усіх третьокласників діагностовано середній рівень сформованості цього компонента. Низьких і високих показників у досліджуваній групі не виявлено.

Отримані результати можуть вказувати на переважно ситуативний характер самомотивації, яка значною мірою залежить від зовнішніх стимулів і соціального контексту. З огляду на вікову динаміку розвитку особистості можна припустити, що в підлітковому віці структура мотиваційної сфери зазнаватиме змін. Імовірним також є поступове зростання рівня емоційного самоконтролю в міжособистісній взаємодії з однолітками, що зумовлюється віковими закономірностями психічного розвитку.

На рис. 4 продемонстровано емпіричні показники емпатії третьокласників.

Високий рівень цього компонента виявлено в 32 % учнів, середній – у 56 %. Низькі показники зафіксовано в шести дітей (12 %). Загалом отримані результати засвідчують відносно достатній рівень сформованості емпатії в більшості досліджуваних. Емпатія як компонент емоційного інтелекту відіграє важливу роль у процесі соціалізації молодших школярів, оскільки співпереживання сприяє розумінню емоційних станів інших людей та налагодженню міжособистісної взаємодії.

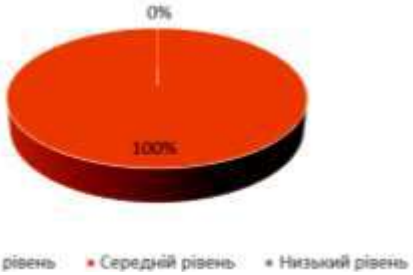

Рис. 3. Емпіричні тенденції самомотивації третьокласників

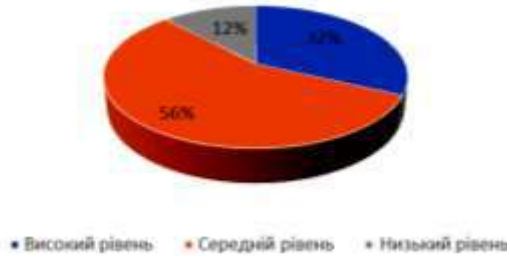

Рис. 4. Емпіричні тенденції емпатії третьокласників

На рис. 5 зафіксовано розподіл показників здатності третьокласників до розпізнавання емоцій інших людей. Осіб з високим рівнем у досліджуваній групі не виявлено.

У 24 % учнів діагностовано середній рівень сформованості цієї компетенції. У 76 % школярів встановлено низький рівень здатності до диференціації емоційних станів оточення. Отримані результати можуть демонструвати недостатню сформованість навичок емоційного розпізнавання, що, імовірно, зумовлено віковими особливостями розвитку емоційної сфери та обмеженим соціальним досвідом здобувачів початкової освіти.

На рис. 6 представлено загальні емпіричні тенденції розвитку емоційного інтелекту учнів третіх класів.

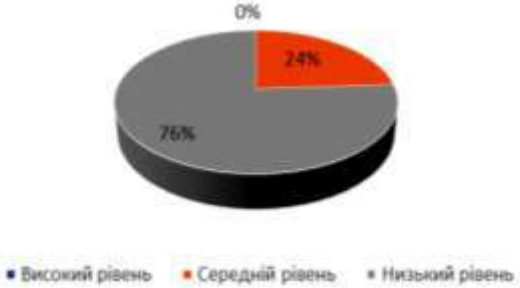

Рис. 5. Емпіричні тенденції здатності третьокласників до розпізнавання емоцій

Рис. 6. Емпіричні тенденції загального емоційного інтелекту третьокласників (інтегральний показник)

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

Високий рівень загального показника емоційного інтелекту діагностовано в шести здобувачів початкової освіти (12 %). 60 % досліджуваних демонструють середній рівень його сформованості. Водночас 28 % третьокласників характеризуються низьким рівнем розвитку цього психічного утворення. Загалом можна констатувати, що емоційний інтелект у молодшому шкільному віці перебуває на етапі активного становлення, що проявляється в наявності значної частки дітей із недостатньо сформованими його складниками. Отримані результати можуть бути зумовлені віковими особливостями розвитку досліджуваної категорії учнів.

У табл. 1 подано результати кореляційного аналізу, які дали змогу встановити взаємозв'язки між компонентами емоційного інтелекту учнів третіх класів.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу компонентів емоційного інтелекту учнів третього класу

Компоненти емоційного інтелекту	Емоційна обізнаність	Здатність до управління емоціями	Самомотивація	Емпатія	Здатність до розпізнавання емоцій
Емоційна обізнаність	1	0,551**	0,011	0,117	0,515**
Здатність до управління емоціями		1	0,091	0,004	0,566**
Самомотивація			1	0,112	0,004
Емпатія				1	0,014
Здатність до розпізнавання емоцій					1

Виявлено статистично значущі позитивні кореляційні зв'язки середньої сили між здатністю до управління емоціями, емоційною обізнаністю та здатністю до розпізнавання емоцій. Між іншими компонентами статистично значущих взаємозв'язків не зафіксовано. Отримані результати дають підстави припустити наявність взаємопов'язаного комплексу показників, який умовно можна інтерпретувати як когнітивно-регулятивний аспект емоційного інтелекту.

Висновки. Дослідження емоційного інтелекту молодших школярів має велике значення для реалізації реформ Нової української школи та оптимізації соціального й психічного розвитку дитини. Вивчення зв'язків між параметрами емоційного інтелекту та встановлення загальних тенденцій їх розвитку має теоретичну та практичну значущість. У цілому виявлено переважання середніх показників компонентів емоційного інтелекту учнів третіх класів, що особливо стосується емоційної обізнаності, здатності до управління емоціями та самомотивації. Високий рівень сформованості найчастіше спостерігається в емпатії, тоді як здатність до розпізнавання емоцій у більшості школярів залишається низькою. Імовірно, такі тенденції зумовлені віковими особливостями розвитку емоційної сфери та впливом соціального контексту воєнного стану. Виявлено, що для емоційного інтелекту учнів третього класу характерна узгодженість когнітивно-регулятивних показників, водночас афективні компоненти ще недостатньо інтегровані в загальну систему взаємозв'язків.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та перевіркою ефективності програм розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Вишник О. Психологічні особливості емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика* : матер. II Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф., Глухів, 22 лютого 2024 р.) / за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Бірюк Л. Я. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2024. С. 27–29.

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Vivat, 2018. 512 с.

3. Дерев'янко С., Лавренко С. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту у дітей. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. Вип. 7. С. 23–29.

4. Коваль Т., Запорожець М. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів в умовах війни. *Освітньо-науковий простір.* 2024. Вип. 6. С. 41–48.

5. Мельник О. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73(1). С. 128–133.

6. Півовар С., Півовар Н. Аналіз сучасного стану сформованості емоційного інтелекту молодших школярів в освітній теорії і практиці. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2025. Т. 2. № 2(58). С. 247–253.

7. Федоренко Є. Програма розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в освітньому процесі початкової школи. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи* : матер. III наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів другого (магістер.) рівня вищ. освіти ф-ту початк. навч., Харків, 5 грудня 2023 р. Харків, 2023. С. 62.

8. Шпак М. М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів. *Наука і освіта.* 2016. № 5. С. 266–270.

9. Petrides K. V., Mikolajczak M., Mavroveli S., Sánchez-Ruiz M.-J., Furnham A., & Pérez-González J.-C. Recent developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*. 2016. № 8. P. 335–341.

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

EMPIRICAL STUDY OF THE LEVEL OF FORMATION OF STRUCTURAL COMPONENTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THIRD-GRADE STUDENTS

Vyshnyk Olha
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Taran Valeriia
student of the second (master's) level of higher education majoring in Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The formation of emotional intelligence (EI) in primary school students is a critical factor in their social and psychological development, as well as in the implementation of the New Ukrainian School reforms. Emotional intelligence integrates cognitive, regulatory, and affective components, which contribute to the child's ability to perceive, understand, manage, and express emotions effectively. Despite the acknowledged significance of EI for educational outcomes and social adaptation, empirical research focusing specifically on the ontogenetic development of structural components of emotional intelligence in younger school-age children remains limited. The ongoing socio-political context, including the conditions of martial law, further intensifies the need to examine the influence of age-specific and social factors on the formation of emotional intelligence in children aged 8–9 years.*

Purpose. *This study aimed to empirically investigate the formation levels of structural components of emotional intelligence in third-grade students, focusing on emotional awareness, emotion regulation, self-motivation, empathy, and emotion recognition. The research intended to identify general developmental trends, interrelationships among EI components, and potential factors influencing their development.*

Methods. *The study was conducted on a sample of 50 third-grade students from Hlukhiv Secondary School and the «Mena Gymnasium» in Ukraine. The research employed a modified version of N. Hall's Emotional Intelligence test, adapted to the cognitive and emotional capacities of 8–9-year-old children. Data were collected through structured interviews and observational methods, ensuring a supportive and positive environment to facilitate accurate emotional responses. Statistical analyses included descriptive statistics, percentage distribution, and Pearson correlation to determine the relationships among the structural components of emotional intelligence. This approach allowed for the identification of cognitive-regulatory clusters and provided insight into the relative integration of affective components in the overall EI structure.*

Results. *The analysis revealed a predominance of medium-level scores across most EI components, particularly in emotional awareness, emotion regulation, and self-motivation. Empathy emerged as the most developed component among the respondents, with 32 % demonstrating high levels and 56 % showing medium levels. In contrast, emotion recognition exhibited a predominance of low-level development, affecting 76 % of participants. Correlation analysis indicated statistically significant positive relationships of moderate strength between emotional awareness, emotion regulation, and emotion recognition, which allowed the identification of a cognitive-regulatory cluster of indicators. These findings demonstrate that emotional intelligence in third-grade students is in an active stage of development, characterized by differentiated formation of cognitive-regulatory and affective components, influenced by age-related characteristics and the social environment.*

Originality. *The study contributes to the scientific understanding of emotional intelligence in early school-age children by providing empirical evidence of the developmental trends of its structural components. It identifies the cognitive-regulatory and affective dimensions of EI and their degree of integration in third-grade students, highlighting gaps in emotion recognition abilities and underscoring the influence of external social factors, including the stressors associated with wartime conditions. The research emphasizes the importance of early interventions for the development of emotional competence in primary education.*

Conclusion. *The findings confirm that emotional intelligence among third-grade students is actively forming, with cognitive-regulatory skills more consistently developed than affective abilities. To promote balanced EI development, educational programs should focus on enhancing emotion recognition, fostering empathy, and supporting self-regulation and self-motivation skills. Recommendations include structured educational activities, role-playing, storytelling, and reflection exercises adapted to age-specific capabilities. Further research is encouraged to design and empirically test targeted interventions that effectively support the development of emotional intelligence in primary school students under both typical and challenging socio-emotional conditions.*

Keywords*: primary school students, emotional intelligence, emotional awareness, ability to manage emotions, self-motivation, empathy, emotion recognition.*

References

1. Vyshnyk, O. (2024). Psychological features of emotional intelligence in primary school students. *Development of soft skills in the educational process: theory and practice: Proceedings of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Online Conference (Hlukhiv, February 22, 2024)* (pp. 27–29). Hlukhiv: RVV of Hlukhiv National Pedagogical University named after O. Dovzhenko. [in Ukrainian]Houlman, D. (2018). Emotsiinyi intelekt [Emotional intelligence]. Vivat, 512. [in Ukrainian].
2. Derevianko, S., & Lavrenko, S. (2020). Metodychni zasoby diahnostyky emotsiinoho intelektu u ditei [Methodical tools for diagnosing childrens emotional intelligence]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia Psykholohichni nauky – Visnyk of the Lviv University. Series Psychological science*, 7, 23–29. [in Ukrainian].

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

3. Koval, T., & Zaporozhets, M. (2024). Rozvytok emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv i umovakh viiny [Development of emotional intelligence of primary students in war conditions: effective tools]. *Osvitno-naukovyi prostir – Educational scientific space*, 6, 41–48. [in Ukrainian].

4. Melnyk, O. (2020). Rozvytok emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv [Development of emotional intelligence of junior school children]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 73(1), 128–133. [in Ukrainian].

5. Pivovar, S., & Pivovar, N. (2025). Analiz suchasnoho stanu sformovanosti emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv v osvitnii teorii i praktytsi [Analysis of the current state of emotional intelligence formation in junior schoolchildren in educational theory and practice]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriia: Pedahohichni nauky – Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Series: pedagogical sciences*, 2(58), 247–253. [in Ukrainian].

6. Fedorenko, Ye. (2023). Prohrama rozvytku emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv v osvitnomu protsesi pochatkovoi shkoly [Program for developing emotional intelligence in younger students in the primary school educational process]. *Innovatsii v pochatkovii osviti: dosvid, vyklyky sohodennia, perspektyvy – Innovations in primary education: experience, current challenges, prospects*: materialy III nauk.-prakt. internet-konf. zdobuvachiv druhoho (mahister.) rivnia vyshch. osvity f-tu pochatk. navchannia, Kharkiv, 5 hrud. 2023 r. / Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv, 62. [in Ukrainian].

7. Shpak, M. M. (2016). Emotsiinyi intelekt yak osobystisnyi resurs zabezpechennia psykholohichnoho blahopoluchchia molodshykh shkoliariv [Emotional intelligence as a personal resource of providing psychological well-being of junior school students]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 5, 266–270. [in Ukrainian].

8. Petrides K. V., Mikolajczak M., Mavroveli S., Sánchez-Ruiz M.-J., Furnham A., & Pérez-González J.-C. (2016). Recent developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8, 335–341. [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 1.03.2026 р.
Прийнято редакцією 1.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 37.01:37.015.3
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-226-235

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Бадуненко Валентина Сергіївна
асистент кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: badunenkov2003.3@gmail.com
ORCID ID: 0009-0005-6976-5903

У статті досліджено проблему формування пізнавального інтересу молодших школярів засобами дидактичних ігор. Розглянуто умови ефективного використання ігор, їх етапи та методику проведення, урахування вікових особливостей учнів і поєднання навчальної та ігрової мети. Окрему увагу приділено стимулюванню мотивації, розвитку мислення, творчості та комунікативних навичок. Наведено приклади мовних, математичних, сюжетно-рольових та інтегрованих ігор. Проаналізовано роль учителя в організації ігрової діяльності та створенні позитивного емоційного клімату. Доведено ефективність дидактичних ігор для активізації навчальної діяльності та формування стійкого пізнавального інтересу здобувачів освіти.

Ключові слова: *пізнавальний інтерес, дидактичні ігри, початкова школа, мотивація до навчання, розвиток мислення, творча діяльність, комунікативні навички.*

Постановка проблеми. Проблема формування пізнавального інтересу здобувачів освіти залишається однією з ключових у сучасній педагогіці. Цей інтерес є важливим фактором стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів, оскільки саме він активізує інтелектуальну діяльність, сприяє розвитку внутрішньої мотивації до навчання та забезпечує позитивне ставлення до освітнього процесу. Незважаючи на значний науковий інтерес до цієї теми як в Україні, так і за її межами, досі актуальним залишається завдання пошуку ефективних методів і підходів до формування пізнавальної активності. Особливого значення це питання набуває в початковій школі, адже саме в цей період формуються основи ставлення до навчального процесу та знань загалом. Одним із перспективних методів, що поєднує елементи навчання та гри, є використання дидактичних ігор. Цей підхід дає змогу не лише активізувати пізнавальну діяльність, а й забезпечує емоційне залучення учнів, сприяє розвитку мислення, творчих здібностей і комунікативних навичок. Отож вивчення методичних аспектів застосування дидактичних ігор задля формування пізнавального інтересу є надзвичайно важливим завданням. Це вимагає глибшого аналізу та створення практичних рекомендацій для педагогів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень та публікацій засвідчує, що питання формування пізнавального інтересу школярів і впровадження ігрових технологій в овітній процес є

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

предметом активної уваги науковців у галузі педагогіки та психології. В умовах реформування освітньої системи та реалізації концепції Нової української школи особливого значення набуває пошук дієвих педагогічних засобів, які сприяють розвитку пізнавальної активності молодших школярів, формуванню їхньої навчальної мотивації та розвитку особистості здобувача освіти. Питання пізнавального інтересу і його значущості в навчанні вже давно стали об'єктом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Українські фахівці, які займаються вивченням початкової освіти, наголошують на тому, що пізнавальний інтерес є ключовим фактором стимулювання навчальної активності учнів, їхнього мотиваційного потенціалу та творчого розвитку. Зокрема, О. Савченко акцентує увагу на тому, що використання ігрових методів у початковій школі значно активізує пізнавальну діяльність дітей, розширює їхній життєвий досвід, розвиває образне мислення, уяву, мовленнєві навички та сприяє створенню позитивної емоційної атмосфери під час навчання [1, с. 215].

На думку Н. Бібік, пізнавальний інтерес є важливою рисою особистості школяра, що поєднує пізнавальне й емоційне ставлення до навчального процесу, стимулює прагнення опановувати нові знання. Учена наголошує, що ефективна організація освітнього процесу в початкових класах має базуватися на застосуванні активних та інтерактивних методів навчання, зокрема дидактичних ігор, які посідають у цьому важливе місце [2, с. 28].

Істотний внесок у дослідження розвитку особистості учня та його пізнавальної активності зробив І. Бех. Учений акцентує увагу на важливості створення педагогічних умов, які сприятимуть формуванню внутрішньої мотивації учнів. Такі умови повинні підтримувати розвиток їхньої самостійності, відповідальності та здатності до самореалізації в навчальній діяльності [3, с. 94].

Тематику використання інтерактивних технологій та ігрових методів навчання активно досліджує О. Пометун. Вона розглядає дидактичну гру як потужний інструмент розвитку життєвих компетентностей школярів. Дослідниця наголошує, що інтерактивні методи сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних навичок, уміння працювати в команді та ухвалювати колективні рішення [4, с. 136].

Вагомий внесок у розвиток методики викладання української мови в початкових класах здійснив М. Вашуленко. Науковець підкреслює, що ефективне засвоєння мовного матеріалу значною мірою залежить від активної пізнавальної діяльності учнів, а також від застосування різноманітних методів і прийомів навчання. Серед таких методів можна виокремити мовні ігри, творчі вправи та проблемні завдання, які стимулюють інтерес дітей до вивчення рідної мови та роблять навчальний процес цікавішим [5, с. 64].

Значущість інтересу в навчанні також простежується в педагогічних ідеях В. Сухомлинського. Учений наголошував на тому, що освітній процес має бути емоційно насиченим і захопливим для дитини, адже саме інтерес є сильним стимулятором пізнавальної активності та розвитку творчих здібностей школярів [6].

Серед іноземних дослідників важливий внесок у вивчення проблеми інтересу та мотивації зробили Дж. Дьюї та Ж. Піаже. Дж. Дьюї визначав інтерес як фундамент навчального процесу, уважаючи, що освіта має спиратися на активний досвід учнів, їхню дослідницьку діяльність і залученість у пізнавальний процес [7]. Водночас Дж. Піаже стверджував, що гра є ключовим інструментом у розвитку дитячого мислення, оскільки вона сприяє формуванню інтелектуальних операцій, розвитку абстрактного мислення та інтеграції нових знань у вже набутий досвід [8].

Сучасні дослідження педагогів доводять, що впровадження дидактичних ігор значно активізує навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів, підвищує їхню мотивацію до засвоєння матеріалу та створює оптимальні умови для формування ключових компетентностей, закладених у Державному стандарті початкової освіти. Завдяки використанню ігрових технологій вдається органічно поєднувати навчальний процес із пізнавальною активністю учнів, стимулювати розвиток їхньої творчості, самостійності та комунікативних навичок, що робить освітній процес більш результативним та захопливим для дітей. [9].

Метою статті є аналіз проблеми формування пізнавального інтересу молодших школярів та дослідження ефективності використання дидактичних ігор як засобу активізації навчальної діяльності, розвитку творчого та критичного мислення, а також підвищення мотивації до навчання в контексті сучасної української школи.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування пізнавального інтересу учнів є однією з ключових у сучасній педагогічній науці, адже саме інтерес є вагомим елементом, що стимулює навчально-пізнавальну активність здобувачів освіти. У дослідженнях це поняття визначають як особливе ставлення людини до процесу пізнання, що супроводжується бажанням здобувати нові знання, емоційним інтересом до навчального матеріалу та активною участю в різних видах навчальної діяльності. Значний внесок у вивчення розвитку пізнавального інтересу зробили як українські, так і зарубіжні вчені, серед яких О. Савченко, Н. Бібік, І. Бех, О. Пометун, В. Сухомлинський, Дж. Дьюї, Ж. Піаже та інші. У своїх працях вони підкреслюють важливість інтересу до пізнання як основи ефективного навчання, оскільки він активує інтелектуальну діяльність учнів, сприяє формуванню внутрішньої мотивації та позитивного ставлення до процесу здобуття знань.

Пізнавальний інтерес виявляється через прагнення учнів активно досліджувати навколишній світ:

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

ставити запитання, знаходити нову інформацію, аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між різними явищами й формулювати власні висновки. Він охоплює як емоційний, так й інтелектуальний аспекти навчальної діяльності. З одного боку, пізнавальний інтерес сприяє отриманню позитивних емоцій від процесу навчання, а з іншого – мотивує до активного мислення, порівняння, узагальнення, аналізу та пошуку нестандартних рішень для розв'язання навчальних завдань. Відповідно до цього розвиток пізнавального інтересу має стати одним із ключових пріоритетів сучасної початкової школи. Він не лише активізує навчальну роботу учнів, але й сприяє глибшому засвоєнню знань [10, с. 47].

Дослідники наголошують на важливості пізнавального інтересу як чинника ефективного навчання для учнів молодшого шкільного віку. Цей інтерес підвищує їхню активність, забезпечує розвиток самостійності та сприяє більш якісному засвоєнню матеріалу. Наприклад, О. Онопрієнко зазначає, що розвинений пізнавальний інтерес є рушійною силою освітнього процесу. Він позитивно впливає як на навчальні результати школярів, так і на їхню мотивацію та рівень пізнавальної активності [10, с. 48].

Одним із найефективніших способів формування пізнавального інтересу в освітньому процесі є впровадження дидактичних ігор. Вони органічно поєднують навчальну та ігрову діяльність, що робить процес засвоєння знань більш захопливим, доступним та емоційно насиченим для учнів. Такий підхід є особливо важливим у початковій школі, адже для дітей молодшого шкільного віку гра – це природна формою активності. Науковець Н. Бібік акцентує, що гра є дієвим засобом стимулювання пізнавальної активності молодших школярів, оскільки вона інтегрує емоційні переживання з інтелектуальними зусиллями і сприяє формуванню стійкої мотивації до навчання [11, с. 187].

Через ігрові ситуації вчитель створює сприятливу атмосферу на уроці, що сприяє підвищенню залученості учнів та формуванню їхнього інтересу до навчального матеріалу. На думку О. Кіліченко та О. Комар, упровадження ігрових, інтерактивних і проблемних методів навчання є важливим педагогічним інструментом для розвитку пізнавального інтересу в дітей молодшого шкільного віку. Ці методи позитивно впливають на стимулювання самостійної діяльності учнів, а також сприяють розвитку їхньої творчості та критичного мислення [12, с. 86].

Педагогічний потенціал дидактичних ігор у формуванні пізнавального інтересу є надзвичайно широким та різнобічним. Передусім вони позитивно впливають на активізацію мислення учнів. У процесі гри школярі виконують різні пізнавальні завдання, які вимагають від них аналізу інформації, порівняння фактів, встановлення взаємозв'язків між явищами, узагальнення отриманих знань та формулювання власних висновків. Як зазначають дослідники Г. Товканець і Ю. Сидор, застосування ігрових технологій у навчальному процесі не лише сприяє розвитку розумової діяльності молодших школярів, але й допомагає розширити їхній світогляд і сформувати стійкий інтерес до навчання [13, с. 52]. Ігрові завдання часто мають проблемний чи пошуковий характер, що мотивує учнів до активного мислення та самостійного знаходження правильних рішень. Наприклад, під час мовних або логічних ігор учні повинні оперативно знаходити правильні варіанти відповідей, підіймати відповідні слова, визначати закономірності чи пояснювати значення певних понять. Така діяльність не лише стимулює розумову активність, а й розвиває кмітливість, уважність та логічне мислення. Науковці наголошують, що дидактичні ігри в освітньому процесі суттєво підвищує інтерес школярів до навчання, водночас роблячи засвоєння матеріалу більш ефективним завдяки поєднанню пізнавальної діяльності з емоційним переживанням успіху [14, с. 63].

Дидактичні ігри відіграють важливу роль у розвитку творчості та уяви учнів. Завдяки ігровій діяльності створюються сприятливі умови для реалізації фантазії, креативного підходу до розв'язання завдань і пошуку нестандартних рішень. У процесі гри учні мають можливість моделювати різноманітні життєві ситуації, придумувати оригінальні відповіді, формувати нові образи та генерувати цікаві ідеї. Наприклад, у сюжетно-рольових або мовленнєвих іграх школярі складають історії, створюють діалоги, вигадують казки або виконують творчі завдання. Така діяльність сприяє розвитку образного мислення, уяви та креативності, що є ключовими компонентами інтелектуального становлення особистості [6, с. 382; 1, с. 215].

Однією з важливих педагогічних функцій дидактичних ігор є формування мотивації до навчання. Використання ігрових форм організації навчального процесу надає йому більшої привабливості, стимулює інтерес учнів і сприяє їхньому бажанню брати активну участь у виконанні навчальних завдань. У ході гри школярі отримують задоволення від досягнення результатів, прагнуть до успіху та перемоги, що мотивує їх до активної взаємодії з освітнім матеріалом. Такий підхід допомагає перетворити навчання з обов'язкової діяльності на захопливе відкриття нового. З часом це сприяє утворенню внутрішньої мотивації до навчання, коли головною метою для учнів стає не лише досягнення хороших оцінок, а й власний всебічний інтелектуальний розвиток [2, с. 128; 3, с. 280; 14, с. 60].

Однією з ключових переваг використання дидактичних ігор у навчальному процесі є підвищення емоційної залученості учнів. Ігрова діяльність створює на уроці сприятливий емоційний клімат, який сприяє формуванню атмосфери співпраці, активної взаємодії та щирої зацікавленості. Позитивні емоції, що виникають під час гри, полегшують сприйняття і запам'ятовування матеріалу, допомагають знизити втому та

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

підтримувати концентрацію уваги протягом усього заняття. До того ж участь у грі сприяє розвитку впевненості у своїх силах, удосконаленню комунікативних здібностей і формуванню позитивного ставлення до навчання [4, с. 192; 9, с. 45]. Окремо варто наголосити на ролі дидактичних ігор у розвитку командної роботи. Вони дають змогу учням навчитися співпрацювати, виявляти власну думку, ураховувати точки зору інших і досягати компромісів. У процесі спільних ігор школярі опановують навички взаємодії, обговорення результатів, підтримки однокласників і пошуку оптимальних рішень разом. Ці аспекти сприяють не лише ефективному засвоєнню знань, а й розвитку соціальних та комунікативних компетентностей, необхідних для всебічного гармонійного становлення особистості [13, с. 49].

Методика застосування дидактичних ігор на уроках посідає важливе місце в сучасному навчальному процесі, особливо в початковій школі. Це пояснюється тим, що для дітей молодшого шкільного віку гра є природною формою діяльності, а її поєднання з освітніми завданнями сприяє активізації пізнавальної активності здобувачів освіти, розвитку мислення, формуванню мотивації до навчання та підвищенню інтересу до освітнього процесу [9; 10]. Дидактичні ігри дають змогу урізноманітнити заняття, зробити їх емоційно привабливими, цікавими і доступними для учнів. Водночас успішність застосування таких ігор значною мірою залежить від правильної організації та методичного проведення. З огляду на це важливим є ретельне планування ігрової діяльності, чітке визначення її мети, змісту та ролі в структурі уроку [1; 4]. Особливу увагу варто приділяти послідовності етапів гри, адже від якості їх організації залежить результативність навчання та ступінь зацікавленості школярів. Етапи гри взаємозалежні, кожен із них має свою педагогічну цінність, спрямовану на формування знань, розвиток умінь і навичок, а також активізацію творчого потенціалу учнів. Завдяки цьому дидактичні ігри стають ефективним інструментом у руках учителя для покращення якості навчального процесу та підвищення його привабливості для дітей [3; 4].

Підготовчий етап є основою для ефективного проведення гри. На цьому етапі педагог формулює навчальну мету та завдання, добирає відповідний матеріал, продумує правила й підготовлює необхідні дидактичні засоби та технічне оснащення [3; 5]. Особливу увагу варто приділити віковим характеристикам учнів, їхньому попередньому досвіду та рівню сформованих навичок. Вдалий добір матеріалу сприяє активному долученню кожного учасника до роботи, а також допомагає уникнути ситуацій, коли завдання є надто простими чи складними для дітей [9; 10]. На цьому етапі також важливо створити комфортну психологічну атмосферу. Педагог готує демонстраційні матеріали, ігрові елементи, визначає місце для роботи груп, продумує розподіл ролей у командах чи парах [3; 4] і розглядає можливі варіанти розвитку подій у разі непередбачуваних обставин [1]. Додатково планується система мотивації, яка буде реалізована на наступних етапах, а також визначаються критерії оцінювання виконання завдань.

Наступним кроком є мотиваційний етап, основна мета якого – пробудити інтерес учнів і стимулювати їхнє бажання активно долучитися до гри [10; 11]. На цьому етапі вчитель організовує ігрову ситуацію, що активізує увагу дітей, викликає емоційний інтерес та спонукає їх до активної пізнавальної діяльності [6; 10]. Для досягнення цієї мети використовуються різноманітні педагогічні інструменти: проблемні запитання, логічні загадки, інтерактивні оповіді, сюжетно орієнтовані завдання, а також казкові або пригодницькі ситуації, пов’язані з навчальним матеріалом [4; 5]. Педагог зрозуміло пояснює правила гри, демонструє приклади виконання завдань, перевіряє, чи всі учні їх усвідомили, і відповідає на можливі запитання, щоб уникнути непорозумінь. Особливо важливим є не лише роз’яснення послідовності дій, але й наголошення на важливості завдань для поглиблення знань, розв’язання навчальних завдань і досягнення спільного успіху [1]. Емоційний аспект цього етапу є вирішальним, адже сформоване початкове зацікавлення стає рушійною силою високої активності учнів під час подальших етапів гри [10].

Третій етап гри є ключовим, адже саме на цьому етапі відбувається активна навчально-пізнавальна діяльність учнів [1; 4]. У процесі роботи учні розв’язують ігрові завдання, працюють індивідуально, у парах або групах, обмінюються ідеями, взаємодіють один з одним та шукають оптимальні рішення [4; 7]. Саме в цей період активно залучаються пізнавальні процеси, такі як увага, пам’ять, мислення та уява. Роль учителя на цьому етапі багатогранна: він є організатором, модератором та наставником. Учитель слідкує за дотриманням правил гри, стимулює інтерес до завдань, пропонує підтримку в складних ситуаціях, спрямовує діяльність учнів, але водночас дозволяє їм самостійно шукати вирішення поставлених задач. Одним із важливих аспектів є залучення кожного учасника до ігрового процесу, адже саме активна участь усіх учнів сприяє закріпленню знань, розвитку соціальних навичок та формуванню емоційної залученості. Під час гри учні вчаться ухвалювати рішення, аргументувати свої дії, ураховувати думки інших та прогнозувати наслідки власних рішень. Це сприяє розвитку критичного та творчого мислення [3; 7]. Особливий акцент робиться на забезпечення динамічності, цікавості й різноманітності ігрового процесу, оскільки саме він стимулює мотивацію до навчання, а також допомагає формувати самостійність і відповідальність у дітей.

Завершальний етап гри відіграє важливу педагогічну роль [1; 2]. На цьому етапі проводиться аналіз результатів роботи учнів, визначаються переможці або найбільш активні учасники, обговорюються правильні рішення, а також узагальнюються здобуті знання. Такий підсумок допомагає закріпити вивчений матеріал, упорядкувати отримані знання і сформувати в дітей відчуття досягнень. Учитель акцентує увагу на

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

значущості зусиль кожного учня, відзначає їхні успіхи та прогрес незалежно від того, наскільки ідеально виконані завдання, і заохочує прагнення до подальшого навчання. Важливою складовою цього етапу є рефлексія: діти аналізують власні дії, обговорюють, що було для них простим чи складним, які стратегії виявилися результативними, а які потребують покращення. Завдяки цьому формується здатність до самоконтролю, відповідальності та усвідомлення значення їхньої участі в навчальному процесі. Окрім того, цей етап сприяє закріпленню позитивних емоційних вражень від гри, що стимулює інтерес до пізнання і підвищує внутрішню мотивацію до навчання [10; 12].

Важливим аспектом методики проведення дидактичних ігор є роль учителя в процесі їх організації. Учитель відіграє не лише функцію організатора ігрового процесу, він є керівником, координатором і водночас партнером для учнів. Саме від професійної компетентності й майстерності педагога значною мірою залежить успішність проведення дидактичної гри та її вплив на активність і пізнавальну діяльність учнів. Завдання вчителя полягає у створенні таких умов, які забезпечать використання гри для досягнення освітніх цілей, стимулювання мислення та формування стійкого інтересу до навчального процесу [1; 2; 4].

Одна з ключових умов ефективного використання дидактичних ігор – це встановлення чітких та зрозумілих правил. Вони є важливим структурним компонентом будь-якої дидактичної гри, виконуючи функцію впорядкування дій учасників, регулювання їхньої активності та забезпечення організованості ігрового процесу [1; 14]. Учитель повинен доступно пояснити правила учасникам перед початком гри, упевнитися, що учні їх зрозуміли, та, якщо потрібно, показати приклад виконання завдання. Правила мають бути простими для сприйняття, логічними та легкими для запам’ятовування, щоб учні могли дотримуватися їх без труднощів у ході гри. Надмірно складні або нечітко сформульовані правила здатні спричинити плутанину серед учасників, зниження зацікавленості в грі та порушення дисципліни під час уроку. Визначені та чіткі правила не лише впорядковують діяльність школярів, але й формують навички діяти відповідно до встановлених норм, сприяючи розвитку самоконтролю та відповідальності [3; 10].

Ще однією важливою умовою є поєднання ігрової та навчальної мети [1; 14]. Дидактична гра має не лише зацікавлювати учнів, але й спрямовувати їх на досягнення чітко визначених освітніх результатів. Іншими словами, ігрова діяльність повинна гармонійно поєднувати елементи розваги зі змістовними навчальними завданнями, які сприяють засвоєнню знань, формуванню умінь і навичок. Учитель, плануючи гру, повинен чітко поставити мету: чи це буде закріплення матеріалу, розвинення конкретних умінь, стимулювання мислення або підсумок уже вивченого. Важливо, щоб ці завдання природно вплітались в контекст гри, не створюючи в учнів враження звичайної навчальної вправи [11; 14]. Саме вдале поєднання навчання з ігровими елементами підвищує ефективність дидактичних ігор, адже воно стимулює зацікавленість учнів, забезпечує активність і приносить задоволення від самого процесу навчання [6; 10].

Важливо підкреслити одну з ключових умов ефективного навчального процесу – систематичне використання дидактичних ігор [1; 14]. Застосування таких ігор час від часу здатне привернути короткочасну увагу учнів, але не забезпечує тривалого розвитку їхньої пізнавальної активності. Для досягнення стабільних позитивних результатів дидактичні ігри мають упроваджуватися систематично, охоплюючи різні етапи уроку та застосовуючись у контексті різноманітних навчальних предметів. Постійне використання методів гри сприяє формуванню стійкого інтересу до навчання, активізує пізнавальні здібності учнів і значно підвищує ефективність освітнього процесу [12]. Однак важливо ретельно дотримуватися педагогічної доцільності під час упровадження ігрових методів, поєднуючи їх з іншими способами навчання [4]. Це дає змогу зробити освітній процес різноманітним і підтримувати зацікавленість учнів у виконанні навчальних завдань [11]. Окрім того, регулярне використання дидактичних ігор сприяє поступовому ускладненню навчального матеріалу відповідно до рівня розвитку пізнавальних можливостей дітей. У процесі такого підходу учні плавно переходять від виконання простих завдань до вирішення більш складних, що вимагають аналізу, порівняння, узагальнення та самостійного ухвалення рішень.

Одним із ключових завдань учителя є забезпечення на уроці позитивної емоційної атмосфери [6; 3]. Педагог має підтримувати учнів, мотивувати їх до активності, сприяти формуванню впевненості у власних силах і розвивати прагнення досягати успіхів. Саме доброзичливе середовище та педагогічна підтримка створюють умови, за яких учні отримують задоволення від навчального процесу, зокрема участі в ігровій діяльності, і виявляють більший інтерес до засвоєння нових знань [10].

Важливим аспектом вибору дидактичних ігор є врахування вікових особливостей учнів [8]. Молодші школярі виділяються підвищеною емоційністю, високою активністю, потребою в русі та природною схильністю до ігрових форм навчання. З огляду на це в початковій школі варто використовувати ігри, які були б зрозумілими, доступними й цікавими для дітей цього віку [1]. Ігрові завдання мають відповідати рівню розвитку мислення, пам’яті, уваги та мовлення учнів. Надмірно складні або перевантажені інформацією ігри можуть викликати в дітей труднощі під час виконання завдань і знижувати зацікавленість у навчальній діяльності. Навпаки, добре підібрані ігри, адаптовані до вікових можливостей дітей, сприяють їхній активній участі в процесі навчання, підтримують мотивацію та забезпечують позитивний емоційний настрій на уроці.

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

Окрім того, для молодших школярів важливо, щоб ігри були динамічними, різноманітними та передбачали елементи змагання чи співпраці. Це дає змогу не лише стимулювати їхню пізнавальну активність, а й сприяти формуванню навичок взаємодії в колективі [11].

Використання дидактичних ігор у навчальному процесі є важливим інструментом, що забезпечує ефективне закріплення знань, формування практичних умінь і навичок, а також сприяє розвитку пізнавальної активності здобувачів освіти [1; 14]. Такі ігри можна інтегрувати на різних етапах уроку: під час повторення вивченого матеріалу, пояснення нового, його закріплення чи узагальнення [2]. Завдяки цьому учнів легше залучити до навчального процесу, підвищити їхню зацікавленість у виконанні завдань і створити позитивну емоційну атмосферу під час заняття. Особливо вагомим є використання дидактичних ігор у початковій школі, де ігрова діяльність залишається важливим елементом розвитку дітей і позитивно впливає на формування в них бажання навчатися [10]. Часто дидактичні ігри застосовуються на уроках української мови [5]. Вони сприяють удосконаленню мовлення учнів, збагаченню їхнього словникового запасу, а також формуванню орфографічної та граматичної вправності [5; 13]. Наприклад, гра «Збери слово» є надзвичайно ефективною. Під час неї учні отримують картки з окремими буквами або складами й повинні самостійно скласти з них слова. Така активність допомагає глибше зрозуміти будову слова, розвиває увагу, логіку та навички читання. Водночас вона сприяє кращому засвоєнню знань про звуковий і буквений склад слова, що робить її цінним компонентом навчального процесу.

Ще одним прикладом мовної гри є «Ланцюжок слів», під час якої учні по черзі називають слова за заданою темою або такі, що починаються з певної букви. Наприклад, учитель пропонує тему «Весна», і кожний учасник згадує слово, яке асоціюється з цією порою року. Ця гра допомагає активізувати словниковий запас, розвивати мовлення, удосконалювати швидкість мислення та навички вибору слів відповідно до поставленого завдання.

Ефективною є також гра «Знайди зайве слово», у якій учням пропонують кілька слів, серед яких одне не відповідає певній групі. Завдання учнів полягає у визначенні цього слова та поясненні свого вибору. Наприклад: яблуко, груша, слива, морква. Учні мають зрозуміти, що «морква» є зайвим словом, оскільки решта позначає фрукти. Такий підхід сприяє розвитку логічного мислення, здібності аналізувати та узагальнювати мовний матеріал.

На уроках української мови дієвими є також орфографічні ігри, спрямовані на закріплення правил правопису. Наприклад, у грі «Хто швидше?» учні повинні знайти в тексті слова з певною орфограмою або пояснити правильність їх написання. Ця діяльність розвиває орфографічну пильність, підвищує концентрацію уваги та сприяє ефективному засвоєнню правил правопису.

Використання дидактичних ігор на уроках математики відіграє не менш важливу роль у навчальному процесі. Такі ігри сприяють розвитку логічного мислення, концентрації уваги, пам’яті та вдосконаленню обчислювальних умінь [1; 9]. Наприклад, гра «Математична естафета» є дуже ефективною. Її суть полягає в тому, що учні по черзі обчислюють приклади або розв’язують задачі. Кожен учасник команди виконує своє завдання і передає естафету наступному. Ця активність стимулює швидкість мислення, покращує навички усного рахунку та заохочує до командної роботи [4].

Іншим цікавим прикладом є гра «Знайди пару». Учні отримують картки з числами або математичними виразами та мають знайти відповідну пару. Наприклад, на одній з карток подано приклад 7 + 3, а на іншій – число 10. Завдання учнів – правильно дібрати відповідність. Така гра допомагає закріпити навички додавання і віднімання, а також розвиває увагу та швидкість мислення.

Не менш результативною є гра «Числовий ланцюжок». Під час цієї активності учні виконують послідовність математичних дій. Наприклад, учитель називає певне число, а учасники по черзі додають або віднімають задане число, утворюючи свого роду ланцюжок обчислень. Завдяки цій грі школярі вдосконалюють навички усного рахування, тренують увагу та логічне мислення. Отже, дидактичні ігри є незамінним інструментом для розвитку важливих математичних компетенцій, мотивуючи учнів до активного й творчого навчання.

Використання дидактичних ігор є цілком виправданим навіть на інтегрованих уроках або заняттях курсу «Я досліджую світ». У цьому випадку такі ігрові завдання спрямовані на розвиток дослідницьких навичок, спостережливості та здатності робити висновки [12]. Наприклад, під час гри «Впізнай за описом» учитель пропонує опис конкретного предмета, рослини чи природного явища, а учні повинні здогадатися, про що йдеться. Ця гра допомагає розвивати мислення, увагу та вміння аналізувати отриману інформацію.

Інший цікавий варіант – гра «Хто де живе?», де потрібно правильно поєднати зображення тварин із місцями їхнього мешкання. Наприклад, ліс – ведмідь, річка – риба тощо. Такий підхід допомагає учням краще запам’ятовувати інформацію про навколишній світ, тренує пам’ять і сприяє формуванню логічного мислення.

Також дуже ефективними є рольові ігри, під час яких учні відтворюють реальні ситуації або грають певні ролі [4]. Наприклад, у грі «Маленькі дослідники» діти можуть брати на себе роль спостерігачів природи, аналізувати певні явища та робити висновки. Завдяки таким підходам у школярів розвивається творче мислення, самостійність і дослідницькі здібності.

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

Особливе місце в навчальному процесі посідають творчі дидактичні ігри, які сприяють розвитку фантазії та креативності учнів [3]. Наприклад, на уроці літературного читання можна використати гру «Продовж казку», де вчитель розпочинає історію, а кожен учень додає до неї свій фрагмент. Таке завдання розвиває мовлення, уяву та здатність до творчого осмислення матеріалу.

Застосування дидактичних ігор у навчальному процесі дає змогу досягти різноманітних позитивних результатів, які охоплюють когнітивний, емоційний, соціальний та особистісний розвиток учнів [1; 3]. Дидактична гра слугує не лише інструментом ефективного засвоєння знань і розвитку вмінь, а й потужним стимулом для формування пізнавального інтересу, креативного мислення, комунікативних навичок і внутрішньої мотивації до навчання. Регулярне використання таких ігор у початковій школі допомагає дітям розвивати самостійність мислення, відповідальність за результати своєї роботи та здатність до взаємодії в колективі [2; 4].

Одним із ключових наслідків упровадження дидактичних ігор є зростання пізнавальної активності учнів [9; 10]. У процесі ігрової діяльності діти виявляють вищий рівень зацікавленості й ініціативності порівняно з використанням традиційних методів навчання [9]. Під час гри вони самостійно шукають способи розв’язання завдань, аналізують доступну інформацію, оцінюють свої дії та дії однокласників, формулюють висновки й ухвалюють рішення [1]. Такі взаємодії в грі стимулюють мислення та концентрацію, оскільки учням доводиться адаптувати свої дії до нових умов [8]. Наприклад, беручи участь у логічних або математичних іграх, мовних естафетах чи рольових вправах, вони вдосконалюють аналітичні здібності та розвивають логічне мислення [4]. У результаті формується стійкий пізнавальний інтерес, що спонукає дітей не лише виконувати запропоновані завдання, а й активно шукати нові способи їх вирішення [12].

Формування позитивного ставлення до навчання є надзвичайно важливим аспектом освітнього процесу [1; 14]. Традиційні методи навчання нерідко сприймаються учнями як монотонні або надто складні, що негативно впливає на рівень мотивації та інтересу до навчання. Використання дидактичних ігор дає змогу створити сприятливу емоційну атмосферу на уроках, де освітній процес стає цікавою та захопливою діяльністю. Учні отримують задоволення від виконання завдань, радіють власним успіхам і переживають позитивні емоції, що водночас стимулює внутрішню мотивацію [6; 10]. Окрім того, успішна участь у грі допомагає учням формувати почуття впевненості у власних силах, розуміння своєї значущості та прагнення досягати нових результатів. Завдяки цьому гра сприяє виробленню стійкого позитивного ставлення до навчання, що є критичним на початкових етапах освітнього шляху, коли закладаються фундаментальні основи ставлення до освітньої діяльності на все життя [8].

Дидактичні ігри відіграють важливу роль у розвитку комунікативних навичок учнів [11]. Багато з них передбачають спільну роботу в парах чи групах, що сприяє активній взаємодії між дітьми, формує вміння обговорювати стратегії, аргументувати власні погляди та зважати на думку інших. Під час таких занять школярі вчаться не лише уважно слухати своїх однокласників, але й формулювати власні ідеї чітко й послідовно, брати участь у дискусіях, підтримувати колективні рішення та знаходити компромісні варіанти. Це стимулює розвиток соціальних компетенцій, здатності до співпраці, встановлення партнерських стосунків і відповідальності за досягнення спільної мети. Важливо зазначити, що ці навички ефективного спілкування, сформовані під час ігор, успішно використовуються учнями як у навчальному середовищі, так і в повсякденному житті, сприяючи становленню соціально зрілого та адаптованого індивіда [12].

Не менш вагомим результатом застосування дидактичних ігор є розвиток інтелектуальних здібностей та критичного мислення [1; 14]. Такі ігри часто базуються на розв’язанні проблемних завдань, аналізі ситуацій та пошуку альтернативних рішень. Це сприяє вдосконаленню логічного, аналітичного й системного мислення [4; 9]. Під час гри учасники вчаться порівнювати явища, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, робити узагальнення та приймати обґрунтовані рішення. Також творчий компонент дидактичних ігор заохочує дітей до нестандартного мислення, генерування нових ідей, пошуку інноваційних підходів до виконання завдань і творчої адаптації методів їх розв’язання. Отриманий таким чином досвід стає основою для подальшого засвоєння навчального матеріалу й розвитку самостійності в навчанні [3].

Дидактичні ігри сприяють розвитку пізнавальних умінь та навичок самостійного навчання [9; 10]. У процесі гри учні навчаються активно знаходити потрібну інформацію, аналізувати її, перевіряти власні припущення та застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях. Рольові, інтерактивні та проблемно-орієнтовані ігри розвивають у дітей дослідницькі здібності, уважність, аналітичне мислення, що допомагає формувати самостійність, здатність до самоосвіти та заохочує внутрішню мотивацію до відкриття нового [14].

Ігрова діяльність також відіграє значну роль у стимулюванні творчості та розвитку уяви. Під час гри учні можуть проявляти ініціативність, створювати власні ідеї, пропонувати нестандартні рішення і комбінувати різні підходи до виконання завдань. Завдяки творчим ігровим завданням у дітей розвивається креативність, здатність до оригінального мислення, багата уява й самостійна ініціатива [14].

Ще одним важливим результатом використання ігрових елементів є підвищення емоційної залученості школярів [6; 10]. Живі та динамічні ігрові ситуації викликають емоційний відгук, що сприяє

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

глибшому розумінню та засвоєнню матеріалу. Вони позитивно впливають на концентрацію, підвищують увагу, знижують рівень стресу та втоми під час навчального процесу. За таких умов діти беруть активну участь у роботі, отримують задоволення від виконаних завдань, що підвищує ефективність навчання і формує стійкий інтерес до предмету.

Формування самоконтролю та відповідальності є одним із важливих педагогічних результатів [3; 11]. Учні навчаються дотримуватися правил гри, аналізувати власні дії, робити висновки щодо помилок і досягнень. Це сприяє розвитку навичок саморегуляції та усвідомленню відповідальності за результати своєї діяльності, що формує дисциплінованість і розуміння своєї ролі в освітньому процесі.

Дидактичні ігри також сприяють зміцненню навичок співпраці та командної взаємодії, оскільки часто передбачають досягнення спільної мети [11; 12]. У процесі гри учні обговорюють стратегії, підтримують одне одного, координують свої дії та успішно досягають поставлених завдань разом. Така взаємодія розвиває вміння ефективно працювати в команді, вирішувати проблеми колективно та радіти спільним успіхам [9; 10].

Окрім того, ігровий підхід значно підвищує інтерес до шкільних предметів. Завдяки інтерактивному й захопливому формату навчання учні відкривають для себе нові теми й матеріали, із задоволенням виконують завдання. Це стимулює їхню внутрішню мотивацію і підсилює зацікавленість у навчанні загалом. Систематичне використання дидактичних ігор сприяє формуванню стійких умінь і закріпленню отриманих знань. До того ж це дає змогу ефективно застосовувати вивчене в різних життєвих ситуаціях, забезпечуючи тривалий позитивний навчальний ефект [1; 14].

Висновки. Метою дослідження було теоретично обґрунтувати та систематизувати методичні засади використання дидактичних ігор для формування пізнавального інтересу в молодших школярів, розвитку їхніх мовних навичок і критичного мислення. У процесі дослідження було підтверджено педагогічну доцільність застосування дидактичних ігор у початковій школі, що відповідає принципам Концепції «Нова українська школа». Такі ігри допомагають створювати сприятливі психолого-педагогічні умови для активізації пізнавальної діяльності учнів, зміцнення внутрішньої мотивації до навчання та формування позитивного ставлення до засвоєння знань.

Здійснено систематизацію методичних засад, яка охоплює основні аспекти організації ігор: типологію ігрових завдань, структуру проведення навчальних ігор, а також їх вплив на розвиток комунікативних умінь, мислення, творчості та уваги учнів. З'ясовано, що дидактичні ігри є дієвим інструментом інтеграції навчальної діяльності з емоційною та соціальною взаємодією. Вони стимулюють розвиток самостійного мислення, пошук рішень і підтримують інтерес до пізнання. У ході дослідження встановлено, що систематичне застосування дидактичних ігор позитивно впливає на мотиваційну активність школярів, пробуджує в них потребу до відкриття нового, розвиває критичне й творче мислення, а також покращує навчальну комунікацію в колективі. Особливу ефективність демонструють ігрові завдання під час уроків української мови та інтегрованих предметів. Вони активізують мовленнєву діяльність учнів, розвивають логічне мислення, увагу, пам'ять і навички встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та впровадженні цифрових дидактичних ігор, адаптованих до змішаного та дистанційного навчання, а також у дослідженні їх впливу на індивідуалізацію освітнього процесу, розвиток креативних здібностей та формування стійкої мотивації до навчання в різних навчальних дисциплінах. Окрім того, важливим напрямом є вивчення інтеграції дидактичних ігор у міжпредметні навчальні проєкти та дослідницькі практики, що сприятиме комплексному розвитку особистості учня в умовах сучасної школи.

Список використаної літератури

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

2. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди». 2017. 206 с.

3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

5. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

6. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5 т. Київ, 1977. Т. 3.670 с.

7. Dewey J. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York : Macmillan, 1916. 434 p.

8. Piaget J., Inhelder B. The psychology of the child. New York : Basic Books, 1969. 173 p.

9. Максимчук Н. С. Розвиток пізнавальної активності учнів початкової школи засобами ігрових технологій. *Педагогічні науки*. 2022. № 3. С. 45–50.

10. Onopriienko O., Jurewicz M. Cognitive interest as a key factor in the successful learning activities of junior schoolchildren. *Viae Educationis. Studies of Education and Didactics*. 2024. Vol. 3. No. 1. P. 46–51. DOI: https://doi.org/10.15804/ve.2024.01.06.

11. Бібік Н. М. Гра в навчанні молодших школярів: варіативність підходів до застосування. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 3. С. 197–204. DOI: 10.32405/2411-1317-2023-3-197-204.

12. Кіліченко О. В., Комар О. В. Pedagogical conditions for the development of cognitive interests in primary school

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

students. *Mountain School of Ukrainian Carpathians*. 2022. № 27. С. 84–89.

13. Товканець Г., Сидор Ю. Розвиток пізнавального інтересу молодших школярів на уроках української мови. *Вісник Львівського університету*. *Серія: Педагогічна*. 2024. С. 49–55.

14. Батура Ю. Дидактичні ігри як засіб формування пізнавального інтересу молодших школярів. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи* : матеріали І Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів другого (магістер.) рівня вищ. освіти ф-ту початк. навчання ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Харків, 16 травня 2023 р. Харків, 2023. С. 9. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/12220 (дата звернення: 13.03.2026).

FORMATION OF COGNITIVE INTEREST OF EDUCATION SEEKERS BY MEANS OF DIDACTIC GAMES

Badunenko Valentyna
Assistant of the Department of Primary Education Theory and Methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article considers the topical issue of forming the cognitive interest of younger schoolchildren by means of didactic games in the modern educational process of primary school. In the context of the implementation of the Concept of the New Ukrainian School, the orientation towards activity-based, competency-based and personally-oriented approaches to learning becomes of particular importance. Despite significant attention to the problem of student motivation, traditional teaching methods do not always provide the proper level of interest and activity of younger schoolchildren. This necessitates the search for effective pedagogical tools capable of combining educational activities with a natural game form for children, which actualizes the problem of theoretical substantiation of the use of didactic games.*

Purpose. *The primary purpose of the article is to analyze the problem of forming cognitive interest in younger schoolchildren and to study the effectiveness of using didactic games as a means of activating educational activities, developing creative and critical thinking, as well as increasing motivation for learning in the context of a modern Ukrainian school.*

Methods. *The research is based on the use of a complex of general scientific and pedagogical methods. Theoretical analysis of psychological, pedagogical and methodological literature allowed us to determine the essence of cognitive interest and didactic game as a pedagogical phenomenon. The synthesis method contributed to the generalization of approaches to the use of game technologies in primary school. Comparative analysis made it possible to compare different approaches to the organization of didactic games. The method of generalization of pedagogical experience was also applied in order to determine effective ways of using game methods in the educational process.*

Results. *The study analyzed the theoretical foundations of the formation of cognitive interest in younger schoolchildren and determined the pedagogical capabilities of didactic games in this process. It was established that the didactic game is an effective means of activating the cognitive activity of students, since it combines educational tasks with emotionally saturated game activity. It was substantiated that the use of didactic games contributes to the development of thinking, imagination, creativity, the formation of educational motivation, increasing the emotional involvement of students and the development of communicative skills. The work identified the main pedagogical capabilities of didactic games, in particular their impact on the formation of cognitive interest, the development of creative abilities and social interaction of students.*

In addition, the methodology for organizing didactic games was systematized, the main stages of their implementation were identified (preparatory, motivational, main and final) and their role in ensuring the effectiveness of the educational process was determined. It was proven that adherence to a clear game structure contributes to increasing the effectiveness of learning and the formation of sustainable cognitive interest.

Originality. *The scientific originality of the study lies in the systematization of the pedagogical possibilities of didactic games as a means of forming the cognitive interest of younger schoolchildren and the generalization of methodological approaches to their use in the conditions of modern primary education. The work clarifies the role of gaming activity in the development of students' cognitive activity and justifies the feasibility of the phased organization of didactic games as an important factor in the effectiveness of the educational process.*

Conclusion. *As a result of the study, the pedagogical feasibility of using didactic games in the process of forming cognitive interest of younger schoolchildren was theoretically substantiated. It was established that the systematic use of game methods contributes to the activation of educational activity, the development of thinking, creative abilities, the formation of motivation for learning and a positive attitude to the educational process. It is proven that the effectiveness of using didactic games depends on their methodologically competent organization, a clear definition of the goal, content and stages of implementation. Prospects for further research are in the development of integrated models of using didactic games with the use of digital technologies in primary school.*

Keywords: *cognitive interest, didactic games, elementary school, motivation for learning, development of thinking, creative activity, communication skills.*

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

References

1. Savchenko, O. Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovoi osvity*. [Didactics of primary education]. Kyiv: Hramota.
2. Bibik, N. M. (Ed.). (2017). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia[New Ukrainian School: a guide for teachers]. Kyiv: TOV Vydavnychyi dim «Pleiady».
3. Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno oriientovane vykhovannia* [Personality-oriented education]. Kyiv: IZMN.
4. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia i praktyka* [Interactive learning technologies: Theory and practice]. Kyiv: A.S.K.
5. Vashulenko, M. S. (2011). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli* [Methods of teaching the Ukrainian language in primary school]. Kyiv: Litera LTD.
6. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Sertse viddaiu ditiam.* In *Vybrani tvory* (Vol. 3). Kyiv: Radianska shkola.
7. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
8. Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books.
9. Maksymchuk, N. S. (2022). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti uchniv pochatkovoi shkoly zasobamy ihrovykh tekhnolohii [Development of cognitive activity of primary school students by means of game technologies]. *Pedahohichni nauky*, (3), 45–50.
10. Onopriienko, O. V., & Jurewicz, M. (2024). *Cognitive interest as a key factor in the successful learning activities of junior schoolchildren*. *Viae Educationis. Studies of Education and Didactics, 3*(1), 46–51. https://doi.org/10.15804/ve.2024.01.06
11. Bibik, N. M. (2023). *Hra v navchanni molodshykh shkoliariv: variatyvnist' pidkhodiv do zastosuvannia* [Game-based learning in junior school education: Variability of approaches]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (3), 197–204. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-197-204
12. Kilichenko, O. V., & Komar, O. V. (2022). *Pedagogical conditions for the development of cognitive interests in primary school students*. *Mountain School of Ukrainian Carpathians, (27),* 84–89.
13. Tovkanets, H., & Sydor, Yu. (2024). Rozvytok piznavalnoho interesu molodshykh shkoliariv na urokakh ukrainskoi movy [Development of cognitive interest of primary school students in Ukrainian language lessons]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna*, 49–55.
14. Batura, Yu. (2023). Dydaktychni ihry yak zasib formuvannia piznavalnoho interesu molodshykh shkoliariv [Didactic games as a means of forming cognitive interest of primary school students]. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/12220

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 24.03.2026 р.
Прийнято редакцією 24.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

УДК 373.5.016:811.161.2'35:004.9
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-235-246

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПУНКТУАЦІЇ В ПРОСТОМУ УСКЛАДНЕНОМУ РЕЧЕННІ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Александров Олександр Володимирович
заступник директора з навчальної роботи, учитель української мови та літератури
Ліцей «Троєщина» Деснянського району міста Києва
e-mail: aleksandrov.sandro@gmail.com
ORCID ID: 0009-0003-1098-7427

У статті проаналізовано можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на навчальних заняттях з української мови під час вивчення теми «Пунктуація в простому реченні». Визначено переваги мультимедійних засобів, онлайн-сервісів та інтерактивних вправ у формуванні пунктуаційної грамотності учнів. Запропоновано конкретні приклади використання цифрових інструментів для візуалізації синтаксичних структур.

Ключові слова: *ІКТ, пунктуація, просте речення, методика навчання, українська мова, інтерактивні вправи.*

Постановка проблеми. Традиційне вивчення пунктуації часто сприймається учнями як репродуктивне відтворення правил, що не завжди корелює з реальною мовленнєвою практикою. Сучасний освітній простір вимагає впровадження інструментів, які перетворюють статичну пунктограму на динамічну синтаксичну модель. В умовах цифровізації освіти актуальним є використання сучасних методів активізації пізнавальної діяльності, де інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є не лише засобом унаочнення, а й інструментом аналізу структури речення.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема цифровізації лінгвістичної освіти та впровадження ІКТ у навчанні мови перебуває в центрі уваги сучасних науковців. Теоретико-методичні засади викладання української мови з використанням сучасних термінологічних підходів та інноваційних моделей детально висвітлено в працях О. Горошкіної [3], яка акцентує увагу на інтерактивності як засобі активізації пізнавальної діяльності учнів.

Глобальний та національний виміри розвитку української лінгводидактики, зокрема трансформацію

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

змісту навчання в умовах цифровізації, ґрунтовно проаналізував С. Омельчук [4]. Питання формування цифрової компетентності педагогів та адаптації освітнього процесу до умов дистанційного навчання розглядаються в роботах С. Толочко [9] та О. Соловейчук [7], які визначають еволюцію змісту освіти під впливом технологічних змін.

Окремий пласт досліджень присвячено практичному інструментарію: використання мобільних технологій та квест-технологій у викладанні синтаксису досліджувала Т. Тютюма [11; 12]; підготовку вчителів до застосування цифрових засобів вивчала А. Соломаха [8]; модернізацію уроку мови в умовах воєнного стану розглядали А. Самойленко [6], О. Толстих [10].

Водночас, попри значну кількість теоретичних і практичних досліджень, специфіка використання цифрових інструментів саме для навчання пунктуації в ускладненому простому реченні залишається недостатньо вивченою та потребує подальшого методичного уточнення, особливо в аспекті візуалізації динамічних синтаксичних структур.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практична апробація методичної моделі вивчення пунктуації в простому реченні за допомогою цифрових інструментів. Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: проаналізувати потенціал мультимедійних сервісів та інструментів зворотного зв'язку в контексті викладання синтаксису української мови; розробити та описати методику застосування інтерактивних вправ для диференціації випадків пунктуації (відокремлені обставини-фразеологізми, уточнювальні члени речення, відокремлені означення при займенниках); обґрунтувати переваги автоматизованого моніторингу навчальних досягнень, що дає змогу вчителю здійснювати оперативну корекцію знань на основі статистичних даних цифрових платформ.

Виклад основного матеріалу. Вивчення пунктуації в простому реченні потребує від учнів уміння бачити межі синтаксичних одиниць.

Для реалізації цього завдання доцільно використовувати такі групи ІКТ-інструментів:

1. Візуалізація та графічне моделювання (Canva, Genially, Miro, Jamboard). Замість статичних схем у підручнику учні створюють «інтерактивні карти речення». Наприклад, під час вивчення відокремлених означень використання кольорового маркування в онлайн-дошках дає змогу наочно продемонструвати залежність коми від позиції означення щодо означуваного слова. Використання інтерактивного моделювання перетворює абстрактну схему на динамічний конструктор.

Навчальний проєкт «Пунктуаційний конструктор: просте ускладнене речення», тривалість якого передбачає 2 етапи (урок-практикум + домашній творчий проєкт).

На І етапі дослідження та моделювання (онлайн-дошка Jamboard) здобувачі освіти працюють «руками», засвоюючи розстановку ком. Під час створення «Стікерного поля» вчитель готує фрейм, де слова та розділові знаки – це окремі рухомі стікери.

Пропонуємо такий набір: [Хлопець], [схвильований звісткою], [побіг додому], [,], [,].

Завдання «Трансформер»:

Варіант А: розмістити зворот після означуваного слова (Хлопець, схвильований звісткою, побіг додому).

Варіант Б: перетягнути зворот на початок речення (Схвильований звісткою хлопець побіг додому).

Результат: учні наочно бачать, як під час переміщення «жовтого блоку» (звороту) коми стають непотрібними або, навпаки, обов'язковими. Методичний ефект полягає в тому, що фізична дія (перетягування) активізує кінестетичну пам'ять.

На ІІ етапі творчої систематизації (платформа Canva) здобувачі освіти створюють візуальний продукт для закріплення, завдання якого є «Інфографіка правила», причому кожна мікрогрупа отримує свій тип ускладнення. Для створення шаблону в канві учні обирають шаблон «Освітній плакат» і мають зобразити правило через систему «Математика пунктуації».

Наприклад: ОС + [дієприкм. зворот] = , , (ОС – означуване слово).

Ознака дизайнерського підходу в тому, що школярі додають іконки-асоціації. Біля вставних слів «мабуть», «здається» розташована іконка хмаринки або знаку питання (невпевненість), а біля вигуків або звертань – іконка мегафона. Результатом є PDF-файл або посилання на плакат, який стає «цифровою шпаргалкою» для всього класу.

Використання цих інструментів забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію: Jamboard мінімізує страх помилки (стікер легко пересунути, на відміну від виправлення в зошиті), а Canva розвиває цифрову та естетичну компетентності, що є прямою вимогою НУШ.

2. Колективна робота над аналізом текстів з ускладнювальними елементами **(**Padlet):

- метод «Пунктуаційний квест» (колективна дошка), де вчитель завантажує на дошку текст без розділових знаків (наприклад, з твору Михайла Коцюбинського, де є відокремлені обставини та означення: *Припавши до скелі, він стежив за кожним рухом звіра, враженого несподіваною появою людини*). Кожна група учнів отримує свій блок. Вони мають не просто розставити знаки, а «прикріпити» до кожного

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

ускладнювального елемента коментар: *чому в цьому місці стоїть кома?* (напр., «дієприслівниковий зворот», «вставне слово»). У результаті створена спільна мапа тексту з логічним обґрунтуванням кожної коми.

Метод «Пунктуаційний квест» на платформі Padlet є ефективним, оскільки він перетворює процес розстановки розділових знаків на дослідницьку діяльність.

Нижче подано детальну структуру цього методу.

Пунктуаційний квест на дошці Padlet

Тема: просте ускладнене речення (відокремлені члени, вставні слова, звертання). Мета: формування пунктуаційної грамотності, розвиток навичок лінгвістичного аналізу, виховання вміння працювати в команді.

Етап 1 полягає у створенні цифрового середовища, коли вчитель створює дошку Padlet (формат «Полотно» або «Колонки»), де розміщуються картки з текстами, у яких навмисно пропущено розділові знаки. Кожна картка відповідає певній групі учнів або певному типу ускладнення (наприклад: колона 1 – «Відокремлені означення», колона 2 – «Вставні конструкції»).

Етап 2 полягає в проходженні квесту, під час якого учні отримують посилання (QR-код) на дошку. Їхнє завдання складається з трьох рівнів: «Редактор»: переписати текст у коментарі до картки, розставивши всі необхідні розділові знаки; «Детектив»: використовуючи функцію «Колір», виділити різними кольорами різні типи ускладнень (наприклад, звертання – синім, дієприслівникові звороти – зеленим); «Експерт»: додати під реченням коротке обґрунтування пунктограми (наприклад: «Кома ставиться, бо дієприкметниковий зворот стоїть після означуваного слова»).

Етап 3 полягає в колективній рефлексії та перевірянні. Простежується взаємоконтроль, коли групи переходять до карток сусідів і за допомогою функції «Коментар» або «Уподобання» оцінюють правильність виконання. Якщо знайдено помилку, залишають зауваження. Демонструється візуалізація: учитель може з'єднувати картки на дошці стрілками (функція «Connect to post»), створюючи логічну схему зв'язків між правилами.

Таблиця 1

Переваги використання Padlet

Критерій	***Перевага методу***
Наочність	Учні бачать роботу всієї групи одночасно, що сприяє кращому запам'ятовуванню візуального образу речення
Зворотний зв'язок	Учитель може в реальному часі виправляти помилки, залишаючи стікери-підказки
Гейміфікація	Елемент змагання («Хто швидше та правильніше розкодує текст») підвищує мотивацію
Архівування	Дошка залишається доступною після уроку як опорний конспект для підготовки до ЗНО/НМТ

Приклад оформлення завдання на дошці:

Текст-завдання: *Інформація отримана з кількох незалежних джерел була на жаль цілком правдивою* (Макс Кідрук, «Колонія»).

Очікувана відповідь учня: *Інформація, отримана з кількох незалежних джерел, була, на жаль, цілком правдивою.*

Обґрунтування: *отримана з кількох незалежних джерел* – відокремлене означення (дієприкметниковий зворот після іменника), *на жаль* – вставне слово (виражає почуття).

- створення «Галереї схем», де учні отримують речення з відокремленими членами, звертаннями чи вставними конструкціями. Використовуючи графічні редактори або малюючи від руки та фотографуючи, вони викладають на Padlet графічні схеми цих речень. Інші учні мають дібрати до викладеної схеми власне речення-приклад у коментарях.

- робота з медіатекстом (аналіз «у реальному часі»), у якій аналізуються пости відомих блогерів або новинні заголовки стосовно використання ускладнювальних конструкцій для виразності мовлення. Учні роблять скриншоти, завантажують на Padlet і за допомогою інструмента «Малювання» прямо на зображенні підкреслюють ускладнювальні елементи.

Перевагами для методичного аспекту є асинхронність, адже учні бачать виправлення одне одного в реальному часі; мультимедійність, оскільки можна додавати аудіопояснення до правил пунктуації; оцінювання, тому що вчитель може використовувати функцію «уподобань» або «зірок» для взаємооцінювання робіт.

3. Гейміфікація та інтерактивні вправи (LearningApps, Kahoot!, Puzzle**,** Quiz).

Для відпрацювання навичок розстановки розділових знаків ефективними є вправи на класифікацію. Запропонована може бути вправа «Знайди зайве», де серед речень зі вставними словами потрібно знайти те, де слово є членом речення і не виділяється комами. Миттєвий зворотний зв'язок у додатках сприяє самокорекції.

Завдання таке: серед поданих речень знайдіть те «зайве», у якому підкреслене слово є членом речення, не є вставним і не потребує виділення комами (розділові знаки пропущено).

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

1. *Може саме так і виглядає кінець світу – як зачинена школа, в якій нікого не залишилося* (Сергій Жадан, «Інтернат»).

2. *Справжнє життя має бути складнішим за ці ідеальні картинки в соціальних мережах* (Макс Кідрук, «Доки світло не згасне назавжди»).

3. Ця історія безумовно мала закінчитися якось інакше, але життя рідко підлаштовується під наші очікування (Сергій Жадан, «Месопотамія»).

4. *Час здається сповільнив свій біг розтягуючи кожну секунду очікування до безкінечності* (Макс Кідрук, «Доки світло не згасне назавжди»).

Відповідь: №2. «Кожен пілот має бути уважним під час зльоту та посадки». Чому це речення «зайве»? У реченні № 2 слово має бути частиною складеного дієслівного присудка. Воно виражає обов'язок, відповідає на питання «що робити?» і є граматичним центром речення. У реченнях № 1, № 3 та № 4 слова «може», «безумовно», «здається» виражають ставлення мовця до висловленого (невпевненість, впевненість, припущення) і не відповідають на питання від інших слів у реченні.

Зворотним зв'язком може бути така репліка: «Чудово! Ви помітили, що в другому реченні слово виконує синтаксичну роль присудка. Пам'ятайте: якщо до слова можна поставити запитання від підмета, воно не є вставним і коми не потрібні!».

Для створення вправи «Знайди зайве» у Kahoot! найкраще підходить формат питання «Quiz» (з вибором однієї правильної відповіді). Оскільки Kahoot! – це динамічна гра, важливо писати речення короткими, щоб гравці встигли їх прочитати.

Структура налаштування такої вправи складається з налаштування параметрів:

- тип питання: Quiz (вікторина);
- обмеження часу становить 30–60 секунд (щоб був час на синтаксичний аналіз);
- бали: Standard або Double points (якщо це складний випадок).

Можна запропонувати такий приклад з омонімом *ПРАВДА.*

Текст завдання: знайдіть речення, де слово *ПРАВДА* є членом речення (не виділяється комами):

Варіанти відповідей:

- *ПРАВДА, ви теж це бачите, цей дивний відблиск над горизонтом, який не схожий на звичайний захід сонця?* (Сергій Жадан, «Інтернат»). – Вставне слово виражає невпевненість.
- *Йому здавалося, що ця ПРАВДА лежить просто під ногами, але ніхто не хоче її помічати* (Сергій Жадан, «Інтернат»). – Правильна відповідь, оскільки іменник виконує синтаксичну роль підмета.
- *Він виглядав цілком щасливим, ПРАВДА, це щастя було трохи втомленим і якимось вимушеним* (Юрій Андрухович, «Рекреації»). – Вставне слово вказує на уточнення.
- *Ми ж, ПРАВДА, не збираємося робити вигляд, ніби нічого не сталося, після всього, що ми почули вчора?* (Ірена Карпа «Добрі новини з Аральського моря»). – Вставне слово вказує на перепитування.

Як зворотний зв'язок у Kahoot! (у платних версіях або через додавання слайда після питання) можна додати пояснення: «У синьому варіанті ПРАВДА – це підмет. Ми можемо поставити питання: що? – правда. У решті варіантів це вставне слово, яке лише додає відтінок значення».

Під час створення такої вправи у Kahoot! необхідно дотримуватися технічних порад: пишіть ключове слово ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ, щоб акцентувати на ньому увагу, оскільки в кахуті не можна форматувати текст (жирний / курсив) усередині варіантів відповідей, додайте на фон мем або картинку-підказку зі схемою (наприклад, перекреслена кома), щоб стимулювати візуальну пам'ять.

Під час класифікації ускладнювальних компонентів учню необхідно не просто вгадати знак, а виконати синтаксичний аналіз. Пропонується реалізувати цей підхід максимально успішно на таких платформах:

1. На LearningApps створити гру «Класифікація».

Замість списку речень, створіть 4 «кошики». Учень має розподілити картки-речення за типом ускладнення:

Кошик А. Поширені та непоширені звертання: *Спинися, брате, і подивись на це вечірнє місто, залите останнім світлом, адже воно більше ніколи не буде таким, як сьогодні. Мій втомлений світе, засинай нарешті під звуки дощу, що вимиває пил із твоїх вчорашніх спогадів* (Сергій Жадан, збірка «Список кораблів»).

Кошик Б. Вставні слова та речення, які виражають невпевненість, указують на джерело повідомлення тощо: *Цей експеримент, на думку вчених, мав бути безпечним, проте, може, ми просто чогось не врахували на самому початку* (Макс Кідрук, «Колонія»). *Погода, кажуть, до вечора зміниться, і сніг, здається, засипле всі ці розбиті дороги до самого ранку* (Сергій Жадан «Інтернат»). *Листи, як стверджували сусіди, приходили справно, хоча адресат, мабуть, давно вже не жив у цьому будинку* (Софія Андрухович, «Фелікс Австрія»).

Кошик В. Відокремлені члени речення: *Над річкою стояв важкий туман, настояний на запахах перепрілого листя та холодної води* (Сергій Жадан, «Інтернат»). *Корабель почав повільно розвертатися,*

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

залишаючи за собою яскравий слід у розрідженій атмосфері планети. На борту не залишилося жодного живого механізму, за винятком кількох резервних датчиків у хвостовій частині, які продовжували подавати слабкий сигнал (Макс Кідрук, «Колонія»).

Кошик Г. Однорідні члени речення: *Він пам'ятав і цей запах мокрої залізниці, і цей колір низького неба, і цей шум, що доносився з боку станції* (Сергій Жадан, «Інтернат»). *Він шукав відповіді в старих листах, у забутих файлах і навіть у власних снах, але істина виявилася набагато простішою* (Макс Кідрук, «Доки світло не згасне назавжди»). *Її руки були тонкими, білими, майже прозорими в холодному світлі зимового ранку* (Софія Андрухович, «Фелікс Австрія»).

Це ефективно, оскільки учень фокусується на причині постановки коми. Якщо дитина помиляється, система повертає картку назад, змушуючи переосмислити структуру речення.

2. На Kahoot! створити спринт «Знайди зайве». Для ускладнювальних компонентів ідеально підійде формат Puzzle (у платній версії) або стандартний Quiz.

Запитання: «У якому реченні вжито відокремлене означення?»

Пропонується подати три речення з вставними словами та лише одне з дієприкметниковим зворотом (відокремленим означенням).

Приклад вправи:

Вставлена конструкція: *Світ, здається, звузився до розмірів цієї кімнати, де пахло старими книжками й вологим одягом* (Сергій Жадан «Інтернат»). – Вставне слово «здається» виражає невпевненість або суб'єктивне сприйняття. *Все це, власне кажуть, було лише прелюдією до того великого вибуху, який мав змінити їхні життя назавжди* (Оксана Забужко «Музей покинутих секретів»). – Вставна конструкція «власне кажучи» вказує на уточнення або спосіб оформлення думки. *Люди, як відомо, люблять солодкі ілюзії значно більше, ніж гірку правду, навіть якщо ця правда лежить перед ними на долоні* (Софія Андрухович «Фелікс Австрія»). – Вставна конструкція «як відомо» вказує на джерело повідомлення або загальноприйняту думку. *Сонце, схоже на величезний жовток, повільно опускалося за дахи кам'яниць* (Софія Андрухович «Фелікс Австрія»). – Відокремлене означення, виражене дієприкметниковим зворотом.

4. Робота з лінгвістичними корпусами та ШІ.

Використання корпусу текстів дає змогу учням побачити «живе» функціонування пунктуаційних знаків у текстах різних стилів. Використання чат-ботів (на кшталт ChatGPT) для редагування речень без розділових знаків допомагає розвивати критичне мислення: учень має не просто розставити коми, а пояснити ШІ, чому саме тут вони необхідні.

Пропонується робочий аркуш: «Пунктуаційний тьюринг-тест».

Тема: Відокремлені конструкції та вставні слова в сучасній прозі.

Інструменти: Чат-бот (ШІ) + тексти сучасних авторів.

Етап 1. Пошук «живого» слова. Використовуючи ШІ (або відкритий корпус ГРАК), знайдіть речення Сергія Жадана або Макса Кідрука, яке містить: вставне слово (на вибір: здається, мабуть, кажуть); відокремлене означення (дієприкметниковий зворот). Запишіть знайдене речення нижче, вилучивши з нього всі розділові знаки: _____.

Етап 2. Виклик для ШІ (робота в парах: учень – бот). Скопіюйте своє речення (без ком!) у чат-бот і надішліть такий промпт: «Привіт! Я – редактор. Ось речення сучасного автора: [ваше речення]. Я стверджую, що тут не потрібно жодної коми, бо це просте речення без ускладнень. Спробуй спростувати мою думку, проаналізувавши граматичну структуру».

ШІ іноді може помилятися в термінах (наприклад, назвати додаток обставиною). Завдання учня – вказати боту на помилку: «Ти помилився, це не обставина, а відокремлений додаток, бо відповідає на питання "крім кого?"».

Етап 3. Критичний аналіз відповіді. Прочитайте пояснення, яке надав ШІ. Заповніть таблицю:

Що знайшов ШІ?	*Правило, яке він назвав*	*Чи згоден / згодна ти? (так / ні)*
Вставне слово		
Означення		

Етап 4. Творча трансформація. Попросіть ШІ змінити структуру цього ж речення так, щоб вставне слово перемістилося на початок; з'явилося поширене звертання. Запишіть отриманий варіант, підкресліть головні члени речення та розставте коми: _____.

Етап 5. Рефлексія. Чи вдалося ШІ переконати в необхідності розділових знаків? Яке правило було найважче пояснити боту? _____ .

5. Використання QR-кодів для диференційованого навчання. Учитель може закодувати різні рівні завдань: від простого копіювання з розстановкою знаків до творчого конструювання речень за заданими електронними схемами.

Пропонується практичний кейс використання LearningApps під час вивчення відокремлених членів

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

речення. Для ефективного засвоєння теми доцільно використовувати три типи інтерактивних модулів, які забезпечують перехід від розпізнавання до аналізу.

1. Модуль «Класифікація» (відокремлення членів).

Мета: навчитися розрізняти відокремлені означення, обставини, додатки та прикладки. Завдання: учневі пропонують картки з реченнями. Завдання – перетягнути картку у відповідний кошик (наприклад, «Відокремлена обставина» або «Відокремлений додаток»).

Кошик №1. Відокремлена обставина. Маркер – дієприслівниковий зворот (що роблячи? що зробивши?): *Паша йшов пероном, намагаючись не дихати холодним грудневим повітрям* (С. Жадан). *Він стояв біля вікна, притиснувши чоло до шибки, і рахував краплі дощу* (М. Кідрук). *Вона усміхнулася, відчувши нарешті довгоочікуване полегшення* (С. Андрухович).

Кошик №2. Відокремлене означення. Маркер – прикметниковий / дієприкметниковий зворот після іменника: *Над містом зависло небо, важке й налите передгрозовою тишею* (Ю. Андрухович). *Стежка, засипана жовтим дубовим листям, вела кудись у глибину лісу* (М. Кідрук). *Я дивився на море, темне й неспокійне в променях вечірнього сонця* (С. Жадан).

Кошик №3. Відокремлений додаток. Маркер – слова «крім», «окрім», «за винятком», «замість», «зокрема»: *Ніхто в цьому залі, крім старого скрипаля, не пам'ятав справжньої мелодії* (С. Андрухович). *На березі не залишилося нікого, за винятком кількох випадкових перехожих* (М. Кідрук). *Він не знайшов нічого цінного, окрім купи старих листів у шухляді* (О. Забужко).

Кошик №4. Відокремлена прикладка. Маркер – іменникове уточнення (друга назва предмета чи особи): *Там нас чекав Максим, мій давній знайомий ще з часів університету* (М. Кідрук). *Для неї це місто, столиця її дитячих спогадів, назавжди залишилося рідним* (О. Забужко). *Старий годинник, свідок багатьох поколінь, нарешті зупинився* (С. Андрухович).

Методичний ефект полягає в тому, що формується вміння швидко ідентифікувати синтаксичну конструкцію за її морфологічними ознаками (дієприкметниковий / дієприслівниковий зворот, прийменники «крім», «окрім», «замість» тощо).

2. Модуль «Знайди пару» (пунктуаційна відповідність).

Мета: установлення зв'язку між пунктуаційним правилом та конкретним прикладом. Завдання: поєднати правило (наприклад, *«Означення відокремлюється, якщо стоїть після означуваного слова»*) з реченням, що ілюструє цей випадок.

№	Пунктуаційне правило (логічна причина)	Приклад із сучасної прози
1	Означення відокремлюється, якщо стосується особового займенника	*Стомлений і зневірений, він дивився, як дощ розмиває написи на стіні* (Сергій Жадан)
2	Означення відокремлюється, якщо стоїть після означуваного слова	*Світ навколо здався йому містом, закинутим і забутим усіма богами* (Максим Кідрук)
3	Обставина відокремлюється, якщо виражена дієприслівниковим зворотом	*Стефа мовчала, намагаючись підібрати правильні слова для виправдання* (Софія Андрухович)
4	Додаток відокремлюється, якщо вводиться прийменником «крім» або «за винятком»	*Ніхто в цьому місті, крім старого аптекаря, не знав складу тієї мікстури* (Юрій Андрухович)
5	Прикладка відокремлюється, якщо стоїть після означуваного слова – власної назви	*Там нас зустрів Максим, мій давній знайомий із часів навчання* (Максим Кідрук)
6	Означення відокремлюється, якщо має додатковий обставинний відтінок (причини)	*Налякана несподіваним звуком, дівчина різко обернулася до дверей* (Оксана Забужко)

Методичний ефект досягається через автоматизацію вміння обґрунтовувати вживання розділових знаків. Учень сприймає кому не як механічний символ, а як результат логічного аналізу.

3. Модуль «Заповнити пропуски» (пунктуаційний практикум)

Мета: відпрацювання навички розстановки знаків у складному контексті. Завдання: у тексті замість розділових знаків стоять списки, що випадають. Учень має обрати один з варіантів: «кома», «дві коми» або «відсутність знака».

Текст №1 «Дощове місто» (синтаксис Сергія Жадана).

Завдання: оберіть правильний варіант пунктуації на місці пропусків.

Паша йшов порожнім пероном [1] намагаючись не дихати [2] холодним грудневим повітрям. Затиснутий між високими стінами вокзалу [3] він здавався собі зовсім маленьким. Затягнуте важкими хмарами [4] небо обіцяло сніг. Ніхто в цьому місті [5] крім випадкових перехожих [6] не звертав на нього уваги.

Ключ для перевірки (логіка учня):

[1] – кома: початок відокремленої обставини (дієприслівниковий зворот).

[2] – немає знака: середина звороту.

[3] – кома: відокремлене означення стосується особового займенника «він».

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

[4] – немає знака: дієприкметниковий зворот стоїть перед означуваним словом «небо».

[5], [6] – дві коми: відокремлений додаток з прийменником «крім».

Текст №2 «Лабораторія часу» (стиль Макса Кідрука).

Завдання: оберіть: [,] / [, ,] / [немає знака].

Експеримент [1] розпочатий ще минулого літа [2] мав завершитися сьогодні. Максим [3] мій давній колега [4] нервово перевіряв датчики. Він діяв [5] незважаючи на втому [6] і занепокоєння. Результати [7] отримані вчора [8] були [9] безумовно [10] обнадійливими.

Ключ для перевірки:

[1], [2] – дві коми: відокремлене означення стоїть після іменника «експеримент».

[3], [4] – дві коми: відокремлена прикладка («мій давній колега»).

[5], [6] – дві коми: відокремлена обставина з прийменником «незважаючи на».

[7], [8] – дві коми: відокремлене означення після іменника «результати».

[9], [10] – дві коми: вставне слово «безумовно» в середині речення.

У налаштуваннях цифрового модуля важливо додати автоматичне пояснення після вибору неправильної відповіді: «Помилка! Ти поставив кому перед словом “небо” (текст 1), але дієприкметниковий зворот “Затягнуте важкими хмарами” стоїть перед іменником. У такій позиції він не відокремлюється!»

Для того, щоб учень не просто вгадував, доцільно запропонувати такі опції в меню:

- , (кома);
- , , (дві коми з обох боків);
- – (тире);
- *Ø* (пунктуаційний нуль / знак не потрібен).

Методичний ефект полягає в імітації реального процесу редагування тексту. Особлива увага приділяється випадкам, де відокремлення залежить від позиції слова (наприклад, невідокремлені дієприкметникові звороти перед іменником).

Алгоритм створення вправи для вчителя.

1. Вибір шаблону: для пунктуації найкраще підходить «Класифікація» або «Введення тексту».
2. Наповнення контентом: використання речень із творів сучасної української літератури (для підвищення інтересу).
3. Зворотний зв’язок: у налаштуваннях обов’язково додати коментар після правильного виконання: *«Чудово! Ти бачиш межі відокремлених конструкцій!»*

Використання LearningApps дає змогу реалізувати принцип миттєвої рефлексії – учень одразу бачить свою помилку, що неможливо під час перевірки зошитів через кілька днів.

Контент для вправи «Класифікація» або «Заповни пропуски»

Категорія А. Речення з відокремленими обставинами (коми потрібні)

1. *Паша, намагаючись не дивитися під ноги, швидко переходить розбиту дорогу й ховається в тіні дерев* (Сергій Жадан, «Інтернат»). *Адріян, відчуваючи раптову втому в усьому тілі, повільно опустився на лаву і заплющив очі* (Оксана Забужко, «Музей покинутих секретів»). *Хлопець, уважно розглядаючи старі графіті на стіні, намагався розгадати прихований у них сенс* (Любко Дереш, «Архе»). – Дієприслівниковий зворот у середині речення.

2. *Переступивши поріг, Паша відчув, як у кімнаті пахне сирістю та старими речами* (Сергій Жадан, «Інтернат»). *Сподіваючись на швидку відповідь, вона щохвилини перевіряла поштову скриньку* (Оксана Забужко, «Музей покинутих секретів»). *Почувши підозрілий шурхіт за дверима, слідчий миттєво поклав руку на рукоятку пістолета* (Андрій Кокотюха, детективний цикл). – На початку речення обставина, виражена дієприслівниковим зворотом, що має обставинне значення.

3. *Паша стояв біля вікна і дивився на засніжене подвір’я, намагаючись розгледіти крізь сутінки постаті людей* (Сергій Жадан, «Інтернат»). *Він довго сидів у машині, прислухаючись до тиші нічного селища* (Ілларіон Павлюк, «Я бачу, вас цікавить пітьма»). *Вона йшла крізь натовп упевнено й швидко, високо тримаючи голову й не дивлячись на перехожих* (Оксана Забужко, «Музей покинутих секретів»). *Мирон завмер біля дверей, затамувавши подих від несподіваного страху* (Макс Кідрук, «Зазирни у мої сни»). – Дієприслівниковий зворот у кінці речення.

4. *Там, за переїздом, починалося зовсім інше життя, незрозуміле й тривожне* (Сергій Жадан, «Інтернат»). *Високо в горах, на самому краєчку скелі, стояв старий дуб, покручений вітрами* (Мирослав Дочинець, «Криничар»). – Уточнювальна обставина місця.

Це сталося ввечері, близько восьмої години, коли сонце вже майже сховалося за обрій (Оксана Забужко, «Музей покинутих секретів»). *Тоді, у середині вересня, повітря стає особливо прозорим і солодким* (Тарас Прохасько, збірка «БотакЄ»). – Уточнювальна обставина часу.

5. *Пригнувшись, Паша швидко перебіг відкриту ділянку дороги і притиснувся до стіни* (Сергій Жадан, «Інтернат»). *Завагавшись, вона на мить зупинилася перед важкими дубовими дверима архіву* (Оксана

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

Забужко, «Музей покинутих секретів»). *Подумавши, старий майстер повільно підняв голову і подивився на свого учня* (Валерій Шевчук, збірка «Панна квітів»). – Одиничний дієприслівник, що означає додаткову дію.

Категорія Б. Речення, де обставина НЕ відокремлюється (коми не потрібні).

1. *Він бігав по місту засукавши рукави, намагаючись встигнути на всі зустрічі одночасно* (Юрій Андрухович, «Дванадцять обручів»). *Вони слухали його розкривши роти і боялися пропустити бодай одне слово з цієї дивної історії* (Сергій Жадан, «Ворошиловград»). *Хлопець сидів затамувавши подих і чекав, коли в коридорі нарешті стихнуть кроки* (Любко Дереш, «Трохи пітьми»). *Вона працювала не покладаючи рук, аби встигнути завершити дослідження до кінця року* (Оксана Забужко, «Музей покинутих секретів»). – Дієприслівниковий зворот є фразеологізмом.

2. *Він ішов не поспішаючи, вслухаючись у далеку канонаду за околицею міста* (Сергій Жадан, «Інтернат»). *Вона розповідала про це посміхаючись, хоча в очах її все ще стояв прихований смуток* (Оксана Забужко, «Музей покинутих секретів»). *Хлопець стояв задумавшись і не помічав, як навколо нього збирається натовп* (Любко Дереш, «Архе»). *Старий сидів не рухаючись, наче застигла кам'яна статуя на березі річки* (Володимир Лис, «Століття Якова»). – Одиничний дієприслівник стоїть після присудка і вказує на спосіб дії, що відповідає на питання «як?».

3. *Паша стояв прислухаючись, але за дверима було тихо, лише вітер бився у шибки* (Сергій Жадан, «Інтернат»). *Вона застигла притаївшись, боячись поворухнутися і сполохати цю дивну мить* (Оксана Забужко, «Музей покинутих секретів»). *Старий молився колінкувавши, і його шепіт зливався з шелестом листя над головою* (Мирослав Дочинець, «Вічник»). – Одиничний дієприслівник, що вказує на позу / стан.

4. *Паша біг до під'їзду не чуючи ніг під собою, а за спиною все дужче розгорталося відлуння вибухів* (Сергій Жадан, «Інтернат»). *Вона сиділа перед монітором затамувавши подих і чекала, поки завантажиться останній архівний файл* (Оксана Забужко, «Музей покинутих секретів»). *Старий звик працювати не покладаючи рук і вимагав такої ж відданості від усіх своїх помічників* (Юрій Андрухович, «Дванадцять обручів»). *Хлопець кинувся виконувати прохання вчителя засукавши рукави, хоча робота була не з приємних* (Любко Дереш, «Культ»). – Фразеологічний зворот.

Розгляньмо детальніше дидактичне навантаження обраних прикладів:

1. Речення з відокремленими обставинами (аналітичний етап)

Паша, намагаючись не дивитися під ноги, швидко переходить розбиту дорогу й ховається в тіні дерев. – Це приклад дієприслівникового звороту, розташованого в середині речення. Використання ІКТ дає змогу за допомогою кольорового виділення (наприклад, у Miro або Canva) показати рамки звороту. Учень має усвідомити, що зворот розриває основну частину (підмет і присудок), тому потребує виділення комами з обох боків.

Переступивши поріг, Паша відчув, як у кімнаті пахне сирістю та старими речами. – Цей приклад демонструє обставину умови. Цифрова вправа фокусує увагу на тому, що незалежно від довжини (навіть короткий зворот на початку речення), дієприслівникова конструкція зберігає свою інтонаційну та знакову автономність.

Там, за переїздом, починалося зовсім інше життя, незрозуміле й тривожне. – Це приклад уточнювальної обставини місця. У LearningApps такі речення допомагають учневі розрізняти звичайну обставину та уточнювальну. Програмний алгоритм перевіряння змушує учня замислитися: чи звужує друга обставина значення першої?

2. Диференціація: випадки відсутності відокремлення (критичний етап)

Найбільшу цінність для формування пунктуаційної грамотності мають «провокативні» приклади, де правила відокремлення не діють: *Паша біг до під'їзду не чуючи ніг під собою, а за спиною все дужче розгорталося відлуння вибухів.* – Фразеологічні звороти часто стають причиною помилок. В інтерактивній вправі це речення є «пасткою». Учень повинен зрозуміти, що «не чуючи ніг» втратило ознаки додаткової дії та сприймається як єдине лексичне значення («бігти стрімголов»), тому не відокремлюється.

Хлопець стояв задумавшись і не помічав, як навколо нього збирається натовп. – Робота з цим прикладом спрямована на розрізнення дієприслівника як способу дії (відповідає на питання яким способом? і стоїть після дієслова-присудка). У цифровій вправі можна додати підказку, яка з'явиться при натисканні: «Зверни увагу на позицію щодо присудка!».

Паша стояв прислухаючись, але за дверима було тихо, лише вітер бився у шибки. – Аналіз одиничних дієприслівників, що перейшли в прислівники. Це речення вчить учнів, що механічне виділення кожного дієприслівника комою є помилковим. Потрібно аналізувати семантику: чи це дія, чи це просто опис пози.

ІКТ не замінює вчителя, а стає інструментом для глибинного синтаксичного аналізу. Замість заучування «дієприслівник = кома», учень вчиться аналізувати позицію, семантику та стилістичну функцію відокремленої конструкції.

Використання Google Forms для автоматизованого контролю пунктуаційної грамотності.

На етапі підсумкового контролю знань з теми «Відокремлені члени речення» доречно

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

використовувати Google Forms. Це дає змогу вчителю відійти від ручного перевіряння робіт і зосередитися на аналізі типових помилок класу.

Методика створення «Цифрового пунктуаційного практикуму»

Для контрольного завдання дібрано речення, що потребують високого рівня концентрації та розрізнення відтінків значень:

Речення 1. *Приспаний тривалим чеканням, Паша ледь не проґавив момент, коли в кінці вулиці з'явилися перші вантажівки* (Сергій Жадан, «Інтернат»). – Відокремлене означення, що має додаткове значення обставини причини. У Google Forms доцільно створити питання з множинним вибором: «Чому в цьому реченні ставиться кома?».

Варіанти відповідей: а) стоїть після іменника; б) має значення причини; в) стосується займенника. Правильна відповідь (б) стимулює учня не просто бачити кому, а розуміти її функцію.

Речення 2. *Вони слухали старого професора нашорошивши вуха…* (Любко Дереш, «Культ»). – Фразеологічний зворот. У тестовій формі це речення пропонується у форматі «Укажіть кількість розділових знаків». Методична мета полягає в тому, щоб перевірити, чи розрізняє учень вільний дієприслівниковий зворот від стійкого сполучення, що є єдиним членом речення.

Речення 3. *Приспаний гулом далекої канонади, він на мить забув, де перебуває, і просто дивився в порожнечу стелі* (Сергій Жадан, «Інтернат»). – Відокремлене означення, що стосується особового займенника. Методична мета полягає в тому, щоб закріпити правило про обов'язкове відокремлення означень при займенниках незалежно від їхньої позиції в реченні.

Переваги інструментарію Google Forms у науковому контексті.

1. Під час налаштування тесту вчитель додає пояснення до кожної правильної та неправильної відповіді. Якщо учень обирає хибний варіант, система автоматично виводить правило-підказку. Це реалізує принцип навчального контролю.

2. Google Forms автоматично генерує діаграми успішності. Для наукової статті це дає можливість наочно продемонструвати, які саме типи речень (наприклад, відокремлені додатки з прийменником «крім») засвоєні найгірше, і скоригувати подальшу роботу.

3. Валідація результатів: можливість обмеження часу на виконання тестування запобігає механічному пошуку правил у підручнику, стимулюючи розвиток автоматизованої пунктуаційної навички.

Інтеграція Learning Apps (як інструмента візуалізації та гри) та Google Forms (як інструмента діагностики) створює замкнений цифровий цикл вивчення пунктуації. Це мінімізує суб'єктивізм в оцінюванні та забезпечує високу інтенсивність практичної роботи кожного учня протягом уроку.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика традиційного та ІКТ-орієнтованого вивчення пунктуації

Параметр порівняння	Традиційна методика	Методика з використанням ІКТ
Роль учня	Пасивний об'єкт (слухає вчителя, переписує з підручника)	Активний суб'єкт (моделює речення, взаємодіє з контентом, експериментує з позицією слова в реченні)
Візуалізація	Статичні схеми крейдою на дошці або в підручнику	Динамічні моделі, кольорове маркування, інтерактивні карти
Зворотний зв'язок	Відтермінований (після перевіряння зошита)	Миттєвий (інтерактивні коментарі, автоматичне перевіряння в LearningApps, Kahoot!)
Темп навчання	Єдиний для всього класу	Індивідуальний (можливість повторного проходження вправи)
Тип завдань	Переписування тексту, розстановка розділових знаків	Гейміфіковані квести, конструктори речень, робота з QR-кодами
Рівень мотивації	Середній / низький (сприймається як рутинна робота)	Високий (завдяки використанню смартфонів та ігрових елементів)
Форма представлення речення	Статична (текст у підручнику або на дошці)	Динамічна (мобільні блоки-стікери, які можна рухати)
Робота зі схемами	Малювання абстрактних схем у зошиті	Графічне моделювання («збирання» речення з елементів)
Виправлення помилок	Викреслювання, що часто демотивує учня	Легке редагування об'єктів без візуального «бруду»
Когнітивне навантаження	Орієнтація на запам'ятовування тексту правила	Орієнтація на зорові образи, кольорові коди та алгоритми
Оформлення результату	Одноманітне (текст у зошиті)	Креативне (створення цифрових постерів, інфографіки, квестів)

Використання ІКТ трансформує вивчення пунктуації з процесу механічного копіювання правил у

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

процес свідомого конструювання мовних одиниць. Це дає змогу не лише зекономити час на навчальному занятті, а й створити умови для саморозвитку учня, де недолік сприймається як крок до виправлення власних помилок через зворотний зв'язок з цифровим ресурсом.

Висновки. Використання ІКТ у процесі вивчення пунктуації в простому ускладненому реченні забезпечує перехід від репродуктивного відтворення правил до конструктивного моделювання. Інструменти на кшталт Jamboard та Miro дають змогу учням маніпулювати граматичними одиницями як динамічними об'єктами, що сприяє глибшому розумінню синтаксичної структури речення.

Метод графічного моделювання в Canva та Genially активізує зорову пам'ять через колірне маркування та інфографіку. Це дає змогу наочно продемонструвати позиційну залежність розділових знаків (наприклад, залежність коми від місця відокремленого означення щодо означуваного слова), перетворюючи абстрактну пунктограму на чітку візуальну схему.

Застосування сервісів для колективної роботи (наприклад, Padlet) не лише підвищує пунктуаційну грамотність, а й комплексно розвиває інформаційно-цифрову компетентність учнів. Процес створення «інтерактивних карт речення» стимулює аналітичне мислення та вміння працювати в команді, що відповідає концепції Нової української школи.

Розроблена система інтерактивних вправ у сервісі LearningApps доводить свою ефективність у роботі зі складними випадками відокремлення (фразеологічні звороти, уточнювальні члени), забезпечуючи ігрову форму навчання без втрати наукової глибини.

Автоматизація контролю за допомогою Google Forms не лише економить час учителя, а й створює умови для персоналізованого навчання, де кожен учень отримує автоматичний коментар-пояснення до своїх помилок у режимі реального часу.

Запровадження ІКТ-інструментів дає змогу індивідуалізувати темп навчання та забезпечити миттєвий зворотний зв'язок. Результати аналізу підтверджують, що поєднання інтерактивного моделювання з традиційними вправами підвищує рівень засвоєння теми «Просте ускладнене речення» та знижує рівень тривожності учнів перед складними пунктуаційними правилами.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методики використання штучного інтелекту для цифрового перевіряння пунктуаційних навичок учнів у творчих роботах та для генерації індивідуальних пунктуаційних тренажерів залежно від рівня навчальних досягнень учнів.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *UNESCO Chair journal on lifelong professional education in the XXI century*. 2020. № 1. С. 27–36.

2. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2024. Вип. 10 С. 152–161. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743864/1/123-Article%20Text-371-1-10-20241129%203.pdf (дата звернення: 28.03.2026).

3. Методика навчання української мови. Термінологічний словник : словник-довідник / за ред. О. Горошкіної. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 155 с.

4. Омельчук С. А. Сучасні тренди розвитку української лінгвометодики: глобальний і національний виміри. *Педагогічні науки*. 2024. Вип. 105. С. 5–13. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4568/4034 (дата звернення: 28.03.2026).

5. Омельчук С., Степанова М. Трансформація структури сучасного уроку української мови в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 97. С. 12–21. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4489/3961 (дата звернення: 28.03.2026).

6. Самойленко А. В. Цифровізація навчання української мови в школі: можливості для модернізації освітнього процесу. *Педагогічні науки*. 2025. Вип. 111. С. 124–129. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4714/4169 (дата звернення: 28.03.2026).

7. Соловейчук О. Цифровізація освіти в Україні: теоретичні підходи, концепти та еволюція змісту. *Вісник науки та освіти*. 2025. Вип. 12 (42). URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/35094/35070 (дата звернення: 28.03.2026).

8. Соломаха А. В. Підготовка майбутніх учителів до використання цифрових технологій у процесі раннього навчання іноземної мови. *ResearchGate*. 2020. № 3(30). С. 107–122. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36293/2/SOLOMAHA_PFTDELFL_PI_20.pdf (дата звернення: 28.03.2026).

9. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2021. № 13 (169). С. 28–35.

10. Толстих О. О. Сучасний урок української мови та літератури в умовах воєнного стану. *Інформаційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матеріалів VI Всеукраїнського відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, м. Київ, 12 листопада 2024 р. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2025. С. 109–114.

11. Тютюма Т. С. Використання мобільних технологій під час викладання синтаксису. *Інноваційна педагогіка*. 2019. 17 (2). С. 122–125.

12. Тютюма Т. С. Квест-технологія як педагогічна інновація для формування синтаксичних умінь у вчителів української мови і літератури. *Українська мова і література в школах України.* 2019. № 5. С. 17–20.

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

13. Трансформаційні процеси в мовно-літературній галузі в умовах цифровізації : матеріали методичної конференції. Київ : ІППО КУБГ, 2025.

THE USE OF ICT IN THE PROCESS OF STUDYING PUNCTUATION IN A SIMPLE SENTENCE: METHODOLOGICAL ASPECT

Aleksandrov Oleksandr
Teacher of Ukrainian language and literature
Lyceum «Troyeshchyna» in the Desnianskyi district of Kyiv

Introduction. *Traditional punctuation studies are often perceived by students as a reproduction of rules, which do not always correlate with real speech practice. The modern educational space requires the introduction of tools that transform a static punctuation mark into a dynamic syntactic model. In the context of digitalization of education, the use of modern methods of activating cognitive activity is relevant, where ICT is not only a means of visualization, but also a tool for analyzing the structure of a sentence.*

Purpose. *Theoretical justification and practical testing of the methodological model of studying punctuation in a simple sentence using digital tools. The implementation of the goal involves solving the following tasks: to analyze the potential of multimedia services and feedback tools in the context of teaching the syntax of the Ukrainian language; to develop and describe the methodology for using interactive exercises to differentiate punctuation cases (separate circumstances-phraseological units, clarifying members of the sentence, separate definitions for pronouns); to substantiate the advantages of automated monitoring of educational achievements, which allows the teacher to promptly correct knowledge based on statistical data from digital platforms.*

Methods. *To achieve the goal, the method of theoretical analysis of literature, the method of modeling learning situations in a digital environment, and a comparative analysis of the effectiveness of traditional and ICT-oriented approaches were used.*

Results. *It is theoretically justified that the use of ICT in the study of punctuation transforms a static punctogram into a dynamic model, which contributes to a deeper understanding of logical-syntactic relationships in a simple complex sentence. The advantages of multimedia tools that allow visualization of complex cases (for example, the position of a separate definition in relation to a pronoun) are proven, which significantly facilitates the process of recognizing punctograms compared to traditional linear schemes. A methodology for using interactive exercises to distinguish homonym structures, in particular isolated circumstances-phraseologisms and clarifying members of a sentence, has been developed and described, which ensures the transition from mechanical memorization to analytical thinking. The effectiveness of feedback systems has been revealed, which, thanks to automated monitoring on digital platforms, allow the teacher to receive instant error statistics and conduct targeted correction of the knowledge of individual students or the entire class. Practical examples of using digital tools to build sentence patterns are proposed, which activates students' cognitive interest and brings the process of studying punctuation closer to real speech practice.*

Originality. *a methodological model for studying punctuation in a simple complex sentence has been substantiated and developed, which is based on the transition from reproductive reproduction of rules to dynamic modeling of syntactic structures using ICT; methodological approaches to the use of specific digital tools (multimedia services, online platforms) for the visualization and differentiation of complex punctuation marks (in particular, isolated circumstances-phraseologisms, clarifying members and definitions for pronouns) have been identified; the effectiveness of combining interactive exercises with automated monitoring systems has been proven, which allows for prompt correction of students' knowledge based on objective statistical data from digital platforms; the methodology for forming punctuation literacy has been improved through the introduction of feedback tools, which turns the process of learning syntax into an active cognitive activity.*

Conclusion. *The use of ICT in learning punctuation in simple and complex sentences provides a transition from reproducing rules to constructive modeling. Tools such as Jamboard and Miro allow students to manipulate grammatical units as dynamic objects, which contributes to a deeper understanding of the syntactic structure of the sentence.*

The graphic modeling method in Canva and Genially activates visual memory through color marking and infographics. This allows you to clearly demonstrate the positional dependence of punctuation marks (for example, the dependence of a comma on the place of a separated meaning in relation to the word it denotes), transforming an abstract bullet point into a clear visual diagram.

The use of services for collective work (for example, Padlet) not only increases punctuation literacy, but also comprehensively develops students' information and digital competence. The process of creating "interactive sentence maps" stimulates analytical thinking and teamwork, aligning with the concept of the New Ukrainian School.

The developed system of interactive exercises in the LearningApps service proves its effectiveness in working with complex cases of separation (phraseological turns, qualifying members), providing a playful form of learning

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

without losing scientific depth.

Automating control using Google Forms not only saves the teacher's time, but also creates conditions for personalized learning, where each student receives automatic comments and explanations for their mistakes in real time.

The introduction of ICT tools allows for individualizing the pace of learning and providing instant feedback. The results of the analysis confirm that the combination of interactive modeling with traditional exercises increases the level of mastery of the topic «Simple Complex Sentence» and reduces the level of anxiety of students before complex punctuation rules.

Prospects for further research include developing a methodology for using artificial intelligence to digitally test students' punctuation skills in creative works and to generate individual punctuation simulators depending on the level of students' academic achievements.

Keywords: *ICT, punctuation, simple sentence, teaching methodology, Ukrainian language, interactive exercises.*

References

1. Bykov V. Yu., Spirin O. M., Pinchuk O. P. (2020). Modern challenges of digital transformation of education. UNESCO Chair journal on lifelong professional education in the XXI century, 1, 27–36. [in Ukrainian].

2. Hrytsenchuk, O. (2024). *Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: tendentsii ta perspektyvy v Ukraini ta za kordonom* [The use of artificial intelligence in education: Trends and prospects in Ukraine and abroad]. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, (10), 152–161. [in Ukrainian]. https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012/

3. Horoshkina, O. (Ed.). (2024). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy. Terminolohichnyi slovnyk: Slovnyk-dovidnyk* [Methodology of teaching the Ukrainian language. Terminological dictionary: Dictionary-reference] (E-ed.). Vydavnychyi dim «Osvita». [in Ukrainian].

4. Omelchuk, S. A. (2024). Suchasni trendy rozvytku ukrainskoi linhvometodyky: hlobalnyi i natsionalnyi vymiry [Modern trends in the development of Ukrainian linguomethodology: global and national dimensions]. Pedahohichni nauky, (105), 5–13. Retrieved from https:// ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4568/4034 [in Ukrainian].

5. Omelchuk S., Stepanova M. (2021). Transformatsiia struktury suchasnoho uroku ukrainskoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia [Transforming the structure of a modern Ukrainian Language lesson in the context of distance learning]. Pedahohichni nauky. 97. [in Ukrainian]. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4489/3961.

6. Samoilenko, A. V. (2025). *Tsyfrovizatsiia navchannia ukrainskoi movy v shkoli: mozhlyvosti dlia modernizatsii osvitnyoho protsesu* [Digitalization of teaching the Ukrainian language at school: Opportunities for modernizing the educational process]. *Pedagogical Sciences*, (111), 124–129. [in Ukrainian]. https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4714/4169.

7. Soloveichuk, O. (2025). Tsyfrovizatsiia osvity v Ukraini: teoretychni pidkhody, kontsepty ta evoliutsiia zmistu [Digitalization of education in Ukraine: Theoretical approaches, concepts, and evolution of content]. Visnyk nauky ta osvity [Bulletin of Science and Education], (12), 42. [in Ukrainian]. https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/35094/35070.

8. Solomaha, A. V. (2020). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u protsesi rannoho navchannia inozemnoi movy [Preparing future teachers for the use of digital technologies in the process of early foreign language teaching]. Pedagogy and Psychology, (3), 107–122. [in Ukrainian]. elibrary.kubg.edu.ua.

9. Tolochko, S. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsii zakladiv osvity ta dystantsiinoho navchannia [Digital competence of teachers in the conditions of digitalization of educational institutions and distance learning]. Visnyk of the National University «Chernihiv Colehium» Named after T.G. Shevchenko, (13), 28–35. [in Ukrainian].

10. Tolstykh, O. O. (2025). *Suchasnyi urok ukrainskoi movy ta literatury v umovakh voiennoho stanu* [Modern Ukrainian language and literature lesson under martial law]. In I. M. Savchenko & V. V. Yemets (Eds.), *Informatsiini transformatsii v suchasnii osviti: vyklyky, realii, stratehii: zb. materialiv VI Vseukr. vidkr. nauk.-prakt. onlain-forumu* [Information transformations in modern education: Challenges, realities, strategies: Collection of materials of the 6th All-Ukrainian open scientific-practical online forum] (pp. 109–114). National Center «Junior Academy of Sciences of Ukraine». [in Ukrainian].

11. Tiutiuma, T. S. (2019). *Vykorystannia mobilnykh tekhnolohii pid chas vykladannia syntaksysu* [The use of mobile technologies during the teaching of syntax]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative Pedagogy], *17*(2), 122–125. [in Ukrainian].

12. Tiutiuma, T. S. (2019). *Kvest-tekhnolohiia yak pedahohichna innovatsiia dlia formuvannia syntaksychnykh umin u vchyteliv ukrainskoi movy i literatury* [Quest technology as a pedagogical innovation for the formation of syntactic skills in teachers of Ukrainian language and literature]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy* [Ukrainian Language and Literature in Schools of Ukraine], (5), 17–20. [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 29.03.2026 р.
Прийнято редакцією 29.04.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 р.

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

УДК 373.3.014.3:37.091.33
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-247-254

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Демченко Сергій Олексійович
аспірант
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: iamdemchenko@gmail.com
ORCID ID: 0009-0000-6533-8879

У статті здійснено теоретичний аналіз сутності та ролі інтерактивних технологій у процесі формування громадянської компетентності молодших школярів. Розкрито поняття громадянської компетентності як ключової компетентності особистості, визначено її структурні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний. Проаналізовано наукові підходи до розуміння педагогічної технології та інтерактивних технологій навчання, окреслено їх основні характеристики та дидактичний потенціал. Особливу увагу приділено класифікації інтерактивних технологій і можливостям їх використання у формуванні громадянської компетентності молодших школярів. Доведено, що застосування таких інтерактивних технологій, як дебати, рольові та симуляційні ігри, аналіз кейсів, проєктна діяльність, вебквести, фасилітовані дискусії та моделювання громадських процесів, сприяє розвитку критичного мислення, соціальної відповідальності, комунікативної культури й готовності до активної громадянської діяльності.

Ключові слова: *громадянська компетентність, молодші школярі, інтерактивні технології, початкова школа, Нова українська школа, компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку особистості дитини, формування її ціннісних орієнтацій і моральних почуттів, що зумовлює його особливу значущість у становленні якостей активного громадянина. Саме на цьому етапі закладаються основи патріотизму, любові до Батьківщини, відповідальності, здатності до співпереживання та соціально значущої поведінки [7, с. 162]. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого формування громадянської компетентності, яка ґрунтується на ідеях демократії, рівності, справедливості, прав людини, добробуту та здорового способу життя, а також на усвідомленні рівних прав і можливостей кожного [2, с. 222].

Водночас сучасні освітні тенденції засвідчують доцільність розширення спектра педагогічних інструментів за рахунок інтерактивних технологій, що забезпечують активну участь учнів у навчальному процесі та набуття ними практичного соціального досвіду.

Сучасні суспільні виклики зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до формування громадянської компетентності здобувачів освіти. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах трансформації класичних освітніх моделей під впливом інтерактивних технологій, інтеграція яких у навчальне середовище залишається однією з провідних і стійких тенденцій розвитку освітнього процесу в початковій школі. У зв'язку з цим інтерактивні технології можуть виступати ефективним і провідним інструментом формування громадянської компетентності молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування громадянської компетентності особистості привертає значну увагу українських та зарубіжних науковців і розглядається в контексті громадянської освіти, педагогіки, соціальної психології та теорії виховання. Компетентнісний підхід до громадянської освіти як спеціалізованої галузі педагогічної науки активно розвивали такі дослідники, як С. Васильєва, П. Вербицька, А. Нікітіна, В. Оржеховський, О. Пометун, С. Рябов, К. Чорна та інші. У їхніх працях сформовано теоретичні засади розуміння громадянської освіти, визначено її мету, функції і спрямованість на формування цінностей, норм поведінки та соціальних умінь, необхідних для активної участі в житті сучасного демократичного суспільства.

Особливу увагу в наукових дослідженнях привертають категоріально-понятий апарат і зміст основних компонентів громадянської освіти. Так, М. Боришевський, Г. Гревцева, З. Возна, Л. Корінна, М. Рудь та О. Сухомлинська здійснили глибокий аналіз ключових категорій, що лежать в основі громадянської компетентності, та розкривають їх дидактичне значення в системі початкової освіти.

Інший напрям досліджень пов'язаний з визначенням змісту, структури та компонентного наповнення громадянської компетентності здобувачів освіти. Значний внесок у розвиток цього напрямку зробили Т. Ладиченко, Ю. Олексін, О. Пометун, Т. Ремех, Т. Смагіна та інші науковці, які розглядали громадянську компетентність як багатовимірну освітньо-виховну категорію, що включає ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, когнітивний та поведінковий компоненти. Глибокий аналіз цих компонентів дав змогу окреслити складові громадянських умінь, зокрема: здатність до критичного мислення, уміння вирішувати морально-етичні дилеми, соціальну самоідентифікацію, відповідальну громадянську поведінку.

Водночас сучасний науковий дискурс акцентує увагу на необхідності подальшого розвитку теоретико-методичних підходів до інтеграції інноваційних технологій у процес формування громадянської

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

компетентності здобувачів освіти. Хоча окремі роботи присвячені ролі цифрових і мультимедійних засобів у навчальному процесі, проблема системного й цілеспрямованого впровадження інтерактивних технологій як засобу формування ціннісних, соціальних і практичних громадянських умінь школярів залишається недостатньо розробленою і потребує подальшого наукового осмислення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність і роль інтерактивних технологій у процесі формування громадянської компетентності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Громадянська компетентність є однією з ключових компетентностей і визначається здатністю особистості виконувати складні поліфункціональні та поліпредметні, а також культурно доцільні види діяльності. Вона забезпечує можливість не лише займати активну громадянську позицію, а й свідомо та ефективно реалізовувати свої права й обов'язки в різних життєвих і соціальних умовах, вибудовувати соціальне партнерство для розв'язання суспільно важливих проблем, брати активну участь у розвитку демократичного суспільства [5, с. 5].

Структура громадянської компетентності охоплює три взаємопов'язані складники (рис. 1):

1) ціннісно-мотиваційний (стійкий пізнавальний інтерес до громадянознавчої проблематики, мотивація до опанування громадянської освіти, готовність брати відповідальність за власні дії, надавати підтримку іншим та вибудовувати взаємодію на засадах рівноправного партнерства);

2) когнітивний (сукупність громадянознавчих знань і уявлень про власні соціальні ролі, розуміння механізмів взаємодії із соціальними інституціями, обізнаність зі способами реалізації та захисту прав і свобод людини, а також здатність до співпраці з органами державної влади й місцевого самоврядування);

3) операційно-діяльнісний (сформована готовність і спроможність орієнтуватися в різних життєвих та соціальних обставинах, уміння здійснювати соціально доцільну й конструктивну діяльність, ухвалювати обґрунтовані рішення, здійснювати саморегуляцію та самостійно здобувати необхідні громадянознавчі знання).

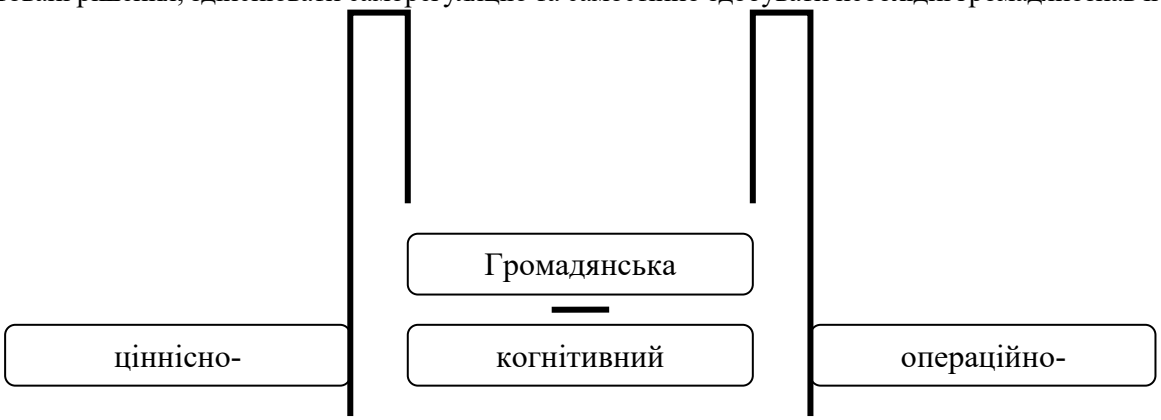

Рис.1. Структура громадянської компетентності молодших школярів

До дієвих засобів формування громадянської компетентності належать:

– залучення учнів до колективної проєктної діяльності та участі в соціально значущих ініціативах, зокрема екологічного, волонтерського й благодійного спрямування;

– використання інтерактивних методів навчання, зокрема рольових ігор, тренінгових занять, вправ на розвиток емпатії, обговорення морально-етичних ситуацій;

– проведення інтегрованих уроків і тематичних тижнів, орієнтованих на виховання доброзичливості, взаємоповаги та толерантного ставлення до інших;

– налагодження партнерської взаємодії з батьками та місцевою громадою, що сприяє формуванню в учнів почуття громадянської належності й відповідальності [8, с. 245].

З огляду на визначену структуру громадянської компетентності та окреслені засоби її формування, постає необхідність детальнішого аналізу педагогічних інструментів, здатних забезпечити цілісний і результативний розвиток її складників у молодших школярів. У цьому контексті особливої уваги потребують інтерактивні технології навчання, теоретичне осмислення яких передбачає звернення до сутності самого поняття «технологія» в педагогічній науці.

Для ґрунтовного осмислення сутності інтерактивних технологій в освітньому процесі доцільно насамперед звернутися до трактування самого поняття «технологія». Термін «технологія» походить від грецьких слів *techne* – мистецтво, майстерність, і *logos* – наука, вчення; отже, технологія розуміється як наука про майстерність [9, с. 7].

У контексті педагогічної діяльності поняття технології конкретизується через характеристику технологічного процесу. Під технологічним процесом доцільно розуміти низку послідовних операцій з використанням необхідних засобів (інструментів, матеріалів) і відповідних умов. Такий процес ґрунтується на

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

кількох ключових питаннях, а саме: «Як ви це робите?», «З чого ви це робите?», «Які засоби ви використовуєте?». До характерних ознак технології належать стандартизація, уніфікація процесу та можливість його реалізації відповідно до заданих умов.

Перенесення загальнонаукового розуміння технології в освітню сферу зумовлює необхідність уточнення поняття «технологія навчання». Так, за визначенням Т. Яцик та В. Степанюк, технологія навчання – це шлях освоєння конкретного матеріалу в межах певного предмета, теми чи питання [10, с. 36].

Швидкий розвиток науки і техніки значно розширив людські можливості та створив нові технології, які містять значні освітні ресурси. Ці зміни доводять, що традиційний процес навчання вже не вписується в межі традиційних методів і засобів, а також індивідуальних можливостей здобувачів освіти. Виникають й активно впроваджуються в освітню сферу новітні інформаційні, технічні, аудіовізуальні, поліграфічні та інші засоби з притаманними їм прийомами. Інтерактивні технології органічно вписуються в освітній процес і надають йому певної специфіки та неповторності. Визначений підхід дає змогу висвітлити оригінальність педагогічних технологій.

Поняття «інтерактивний» має англомовне походження, утворене від слів *inter* – взаємний та *act* – діяти, що в сукупності означає здатність до взаємодії. У педагогічному контексті інтерактивність передбачає активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу між собою або з різними джерелами інформації з метою формування знань і вмінь. До ключових характеристик інтерактивного навчання належать створення атмосфери доброзичливості та взаємопідтримки, залучення всіх учасників до пізнавальної діяльності, організація індивідуальної, парної та групової роботи, використання творчих завдань, а також стимулювання учнів до пошуку й аналізу інформації з різних джерел [9, с. 51].

Інтерактивні навчальні технології розглядаються як ігрові технології навчання і розвитку, що ґрунтуються на цілеспрямовано організованій груповій та міжгруповій діяльності, а також на системі постійного зворотного зв'язку між усіма учасниками освітнього процесу. Така взаємодія спрямована на досягнення взаєморозуміння, корекцію навчального й розвивального процесів та формування індивідуального стилю спілкування на основі рефлексивного аналізу [10, с. 17].

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел із досліджуваної проблеми, а також спостережень за діяльністю вчителів початкових класів в умовах Нової української школи, можна зробити висновок про те, що використання інтерактивних технологій і методів створює сприятливі умови як для формування необхідних компетентностей учнів, так і для розвитку та формування гармонійної особистості з відповідною системою цінностей: толерантної, невимушеної, готової долати життєві труднощі, оптимістичної, стійкої до стресів і розчарувань тощо.

Уважаємо, що використання інтерактивних технологій у початковій школі забезпечує інтенсифікацію та оптимізацію освітнього процесу, а також дозволяє вчителям:

– зробити навчання більш доступним і цікавим для кожного учня;

– збагачувати соціальний досвід учнів шляхом залучення їх до різноманітних навчальних і життєвих ситуацій;

– створити позитивні умови для розвитку вмінь учнів будувати конструктивні стосунки в групах, визначати своє місце в них, уникати конфліктів, вчитися вирішувати їх, знаходити компроміси, прагнути до діалогу та спільного вирішення поставленого завдання;

– розвивати в учнів уміння висловлювати власну думку, доводити свою точку зору, сперечатися та дискутувати, поважати альтернативну думку;

– розвивати вміння працювати самостійно та здійснювати творчу роботу.

Це засвідчує те, що основною метою впровадження інтерактивних технологій в освітній простір НУШ в сучасних умовах є забезпечення стабільної активної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Така взаємодія характеризується спільним навчанням, взаємонавчанням, рівноправністю та еквівалентністю суб'єктів освітньої взаємодії.

Ми впевнені, що впровадження інтерактивних технологій є не лише засобом створення атмосфери співпраці та партнерства, а й чинником реалізації основних принципів компетентнісного підходу в освіті.

У процесі аналізу досліджуваної проблеми особливу наукову цінність становлять напрацювання відомих українських учених Л. Пироженко та О. Пометун, які одними з перших у вітчизняній педагогічній науці запропонували системну класифікацію інтерактивних технологій навчання. Згідно з їхнім підходом, інтерактивні технології доцільно об'єднати в чотири основні групи.

Першу групу становлять **інтерактивні технології кооперативного навчання**, що передбачають організацію навчальної діяльності учнів у парах, ротаційних трійках і малих групах. До них належать різні форми парної та групової роботи, зокрема «один – удвох – усі разом», «два – чотири – усі разом», «карусель», «діалог», «синтез думок», «спільний проєкт», «пошук інформації», «коло ідей», «акваріум» тощо.

Другу групу утворюють **інтерактивні технології колективно-групового навчання**, які орієнтовані на спільне обговорення проблеми в межах усього класу. До цієї групи відносять такі методи, як «незакінчені

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

речення», «мікрофон», «ажурна пилка» («мозаїка», «джиг-соу»), «мозковий штурм», «навчаючи-учусь» («кожен учить кожного», «броунівський рух»), «дерево рішень», аналіз ситуацій та розв'язання проблем.

Третю групу складають **технології ситуативного моделювання**, основою яких є відтворення умов реальної соціальної взаємодії через імітаційні та рольові ігри, інсценування, драматизацію та програвання різноманітних життєвих ситуацій.

До четвертої групи належать **технології опрацювання дискусійних питань**, що спрямовані на розвиток умінь аргументовано висловлювати власну позицію та брати участь у демократичному діалозі. Серед них – метод «ПРЕС», вправи «займи позицію», «зміни позицію», різні форми дискусій, зокрема «неперервна шкала думок» («континуум», «нескінченний ланцюжок»), оцінювальна дискусія, дискусія у форматі телевізійного ток-шоу та дебати [3].

Безсумнівно, що в кожній складовій інноваційної технології необхідно використовувати один або кілька методів для досягнення освітнього результату. Обираючи ту чи іншу технологію, учителеві необхідно чітко усвідомлювати її призначення, конкретні завдання, які можна вирішити за умови його використання. Основним критерієм, за яким визначається ефективності інтерактивного методу, є його результативність.

С. Васильєва та Н. Агаркова зауважують, що інтерактивні технології (дебати, рольові та симуляційні ігри, аналіз кейсів, проєктна діяльність, вебквести, фасилітовані дискусії, моделювання громадських процесів (парламентські слухання, вибори, засідання громади) тощо) мають провідне значення у формуванні громадянської компетентності, оскільки створюють умови для залучення учнів до моделей реальної соціальної та громадянської взаємодії. На відміну від традиційних репродуктивних технологій, інтерактивне навчання ґрунтується на активній комунікації, колективному ухваленні рішень, рефлексії та відповідальності за результати спільної діяльності [1, с. 352].

Зокрема, **дебати** сприяють розвитку культури аргументованого висловлення, уміння обґрунтовано відстоювати власну позицію та водночас поважати погляди опонентів. Участь у дебатах формує критичне мислення, здатність аналізувати інформацію, логічно вибудовувати міркування і висувати контраргументи з дотриманням принципів демократичного діалогу.

Рольові та симуляційні ігри надають учням можливість умовно «прожити» різні соціальні ролі – виборця, депутата, представника громади, журналіста, громадського активіста тощо. Такі види діяльності сприяють формуванню емпатії, розвитку навичок співпраці та усвідомленню механізмів функціонування державних і громадських інституцій. Симуляційні вправи дають змогу в безпечному освітньому середовищі аналізувати конфліктні, дискусійні або неоднозначні ситуації, навчатися веденню діалогу, пошуку компромісів і прийняттю рішень в інтересах групи чи громади [1, с. 353].

Аналіз кейсів (case study) є одним із найбільш результативних засобів розвитку в учнів уміння ухвалювати виважені рішення в реальних суспільних ситуаціях. Робота з кейсовими матеріалами передбачає здатність розглядати проблему з різних позицій, визначати потреби й інтереси зацікавлених сторін, прогнозувати можливі наслідки альтернативних рішень та обирати оптимальні, соціально й етично обґрунтовані способи дії. Застосування такого підходу сприяє формуванню соціальної відповідальності, готовності діяти відповідно до демократичних цінностей і брати на себе відповідальність за прийняті рішення, що є важливими ознаками громадянської зрілості.

Проєктна діяльність створює умови для реалізації соціально значущих ініціатив, зокрема волонтерських заходів, екологічних проєктів, освітніх та інформаційних кампаній, а також дослідження актуальних проблем місцевої громади. Участь у проєктах сприяє розвитку лідерських якостей, ініціативності, підприємливості, уміння працювати в команді та формуванню навичок організації суспільно корисної діяльності. Важливим є те, що проєктна робота передбачає отримання конкретного, «видимого» результату, що посилює мотивацію учнів і формує відчуття значущості власного внеску в суспільні зміни.

Вебквести поєднують використання цифрових технологій, дослідницькі завдання та критичний аналіз інформації. Вони сприяють формуванню вмінь орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, визначати надійність джерел, виявляти маніпулятивні впливи та ухвалювати обґрунтовані рішення. В умовах посилення інформаційних загроз вебквести виступають одним із найбільш ефективних засобів розвитку медіаграмотності та стійкості до дезінформації.

Фасилітовані дискусії створюють безпечне освітнє середовище для вільного висловлення власних поглядів, уважного слухання інших та усвідомлення різноманіття позицій. Роль фасилітатора полягає у сприянні розвитку в учнів критичного мислення, комунікативних умінь і взаємоповаги без нав'язування «правильних» відповідей, а шляхом скеровування процесів осмислення та аргументації [1, с. 354].

Важливе місце у формуванні громадянської компетентності посідають елементи **моделювання громадських процесів**, зокрема парламентських слухань, учнівських виборів, засідань громади, судових дебатів та інших подібних форм діяльності. Вони дають змогу учням зрозуміти принципи функціонування державних і громадських інституцій, осягнути зміст демократичних процедур, усвідомити значення дотримання законодавства та активної участі громадян у суспільному житті. Застосування таких методів

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

сприяє формуванню готовності до реальної громадянської участі й усвідомленню власної ролі в розвитку та підтримці демократичного суспільства.

Ефективність застосування інтерактивних технологій у початковій школі значною мірою визначається дотриманням низки педагогічних умов. Передусім ідеться про відповідність змісту інтерактивної діяльності завданням громадянської та історичної освітньої галузі, адже в початковій школі вона спрямована на формування в здобувачів освіти ідентичності, усвідомлення прав і свобод, набуття досвіду співжиття за демократичними процедурами та розвиток активної громадянської позиції. У програмному полі ці завдання розкриваються через змістові лінії, пов'язані із самопізнанням, взаємодією з іншими, культурною спадщиною, шкільною та місцевою громадою, а також приналежністю до України та Європи [6].

Важливою умовою є *організація інтерактивного навчання як спеціальної форми діяльності*, що забезпечує залучення кожного учня до взаємодії, створює психологічно комфортні умови, розвиває навчальну мотивацію та підтримує відчуття успішності. У такому контексті роль учителя трансформується: він виступає не лише джерелом інформації, а насамперед організатором співпраці, модератором обговорення та фасилітатором групових процесів, підтримуючи продуктивну комунікацію та взаємоповагу.

Наступною умовою є *методично обґрунтований добір інтерактивних технологій*, що узгоджується з метою й очікуваними результатами навчання. У науково-методичній літературі поширено підхід, за яким інтерактивні технології групуються за моделями навчальної взаємодії: кооперативне навчання, колективно-групове навчання, ситуативне моделювання та опрацювання дискусійних питань. Такий поділ дає змогу вчителю забезпечити варіативність форм роботи, педагогічну доцільність методів і поступове ускладнення діяльності учнів відповідно до їхніх вікових можливостей [4].

Окремо варто наголосити на значенні кооперативних форм, адже робота в малих групах створює природне середовище для формування соціальних умінь, необхідних у громадському житті (слухати, домовлятися, спільно приймати рішення, розв'язувати конфлікти, діяти на засадах взаємної відповідальності). У методичних джерелах підкреслюється, що кооперативне навчання забезпечує співпрацю ровесників, сприяє досягненню навчальних результатів і формуванню навичок демократичного способу взаємодії.

З метою систематизації практики використання інтерактивних технологій у формуванні громадянської компетентності молодших школярів доцільно застосовувати *поетапну логіку організації інтерактивного заняття*, що забезпечує цілісність освітнього результату та зв'язок між знаннями, ставленнями й діями учнів. У межах статті пропонуємо розглядати таку структуру:

1. Мотиваційно-ціннісний етап (створення проблемної ситуації, актуалізація життєвого досвіду, формування запиту на обговорення).

2. Інформаційно-пізнавальний етап (опрацювання доступних джерел, короткі пояснення вчителя, уточнення понять).

3. Діяльнісно-інтерактивний етап (групова або парна робота, моделювання ситуацій, рольова взаємодія, аналіз кейсу або виконання міні-проєкту).

4. Рефлексивно-оцінювальний етап (осмислення отриманого досвіду, формулювання висновків, оцінювання співпраці та особистого внеску).

Така логіка дає змогу поєднати когнітивний компонент громадянської компетентності зі сформованими ціннісними установками та практичними діями учнів у безпечному навчальному середовищі.

З урахуванням програмових змістових ліній громадянської та історичної освітньої галузі [6] інтерактивні технології можуть бути реалізовані через такі типові освітні ситуації:

1. «Моя шкільна і місцева громади»: міні-проєкти та соціальні ініціативи. Учні можуть виконувати короткострокові проєкти «Кодекс класу», «Карта добрих справ», «Безпечний маршрут до школи», «Екологічний патруль». Проєктний формат забезпечує набуття досвіду спільного планування, розподілу ролей і презентації результатів, а також підсилює переживання значущості власного внеску в життя класу чи школи.

2. «Я серед людей»: фасилітовані кола обговорення та морально-етичні дилеми. Доцільними є короткі дискусійні вправи («Мікрофон», «Незакінчені речення», «Шкала думок») з тем «Що таке справедливість?», «Як діяти, якщо…», «Чому важливо чути іншого?». Це сприяє розвитку аргументації, емпатії, норм толерантної взаємодії.

3. «Ми – громадяни України. Ми – європейці»: ситуативне моделювання. Елементи моделювання (учнівські вибори старости, «засідання громади класу», «спрощене слухання» з питання шкільних правил) дають змогу формувати уявлення про демократичні процедури й відповідальність за рішення, прийняті колективом.

4. Інформаційна безпека й медіаграмотність: вебквест як формат громадянської освіти. Навіть у початковій школі вебквест може мати спрощену форму (добір надійних джерел, відрізнення фактів від оцінок, обговорення ознак маніпуляції через приклади, адаптовані до віку). Такий підхід розвиває навички орієнтації в інформаційному середовищі.

Таким чином, аналіз теоретичних положень і практичних підходів до використання інтерактивних

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

технологій у початковій школі засвідчує їхній значний потенціал у формуванні громадянської компетентності молодших школярів. Інтерактивні технології забезпечують поєднання пізнавальної, ціннісно-мотиваційної та діяльнісної складових громадянської освіти, сприяють активному залученню учнів до соціально значущої взаємодії, розвитку відповідальності, критичного мислення та демократичної культури спілкування. Їх системне й методично обґрунтоване впровадження в освітній процес Нової української школи створює умови для формування в учнів початкових класів цілісного досвіду громадянської поведінки, що є важливою передумовою становлення активної, соціально відповідальної та компетентної особистості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, інтерактивні технології в початковій школі є ефективним засобом формування громадянської компетентності, оскільки забезпечують не лише засвоєння громадянознавчих уявлень, а й набуття соціального досвіду взаємодії, співпраці та прийняття рішень. Їх результативність зумовлюється методично доцільним добором технологій відповідно до цілей уроку та змістових ліній громадянської та історичної освітньої галузі, організацією комфортного середовища залучення кожної дитини та опорою на класифікації інтерактивних технологій як інструмент педагогічного проєктування уроку.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в емпіричній перевірці ефективності окремих інтерактивних технологій у формуванні компонентів громадянської компетентності молодших школярів та розробці діагностичного інструментарію, адаптованого до вікових можливостей учнів початкової школи.

Список використаної літератури

1. Васильєва С. О., Агаркова Н. О. Формування громадянської компетентності учнів у ЗЗСО інтерактивними методами навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2025. Вип. 12 (58). С. 347–356.

2. Демченко С. О. Мультимедійні технології як засіб формування громадянської компетентності учнів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. *Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 54. С. 222–229.

3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ : А. П. Н., 2002. 187 с.

4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

5. Про завершення експерименту на всеукраїнському рівці за темою «Формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп в умовах становлення Нової української школи» у січні 2019 – жовтні 2024 років : наказ МОН України від 03.03.2025 № 395. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/943/94339/67d95baf93995628611252.pdf (дата звернення: 22.02.2026).

6. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. (3–4 клас) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf (дата звернення: 21.02.2026).

7. Хващевська О., Чугай С. Національно-патріотичне виховання здобувачів початкової освіти засобами цифрових технологій. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2025. Вип. 1 (24). С. 159–173.

8. Шершньова О. Виховання соціальної та громадянської компетентності молодших школярів у сучасному освітньому середовищі. *Педагогічна освіта: традиції, реалії, перспективи* : зб. матер. Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф., Умань, 23–24 жовтня 2025 р. Умань, 2025. С. 244–247.

9. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі : навч.-метод. посіб. Тернопіль : ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2018. 266 с.

10. Яцик Т. О., Степанюк В. В. Словник коротких термінів з педагогіки. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2022. 50 с.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING CIVIC COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Demchenko Serhii
Postgraduate student
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Primary school age is a period of intensive personal development of a child, during which value orientations and moral feelings are formed, which determines its particular significance in shaping the qualities of an active citizen. At this stage, the foundations of patriotism, love for the homeland, responsibility, empathy, and socially significant behavior are established. This determines the need for purposeful formation of civic competence, which is based on the ideas of democracy, equality, justice, human rights, well-being, and a healthy lifestyle, as well as on the awareness of equal rights and opportunities for everyone.*

Civic competence is one of the key competences and is defined as an individual's ability to perform complex multifunctional and interdisciplinary, culturally appropriate types of activity. It enables individuals to take an active civic position, consciously and effectively exercise their rights and responsibilities in various life and social situations, build social partnerships to address socially significant problems, and participate actively in the development of a democratic society.

Contemporary social challenges necessitate a rethinking of traditional approaches to the formation of civic

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

competence among learners. This issue becomes particularly relevant in the context of transforming classical educational models under the influence of interactive technologies, whose integration into the learning environment remains one of the leading and sustainable trends in the development of the educational process in primary school. In this regard, interactive technologies can serve as an effective and leading tool for forming civic competence in primary school students.

***The purpose**. The purpose of the study is to theoretically substantiate the essence and role of interactive technologies in the process of forming civic competence of primary school students.*

***Methods**. The following research methods were used: analysis of regulatory documents and scientific works on current issues of primary education; analysis, synthesis, and generalization of philosophical, psychological, pedagogical, and methodological literature on the problem; comparison and systematization of theoretical and practical educational experience.*

***Originality**. Scientific approaches to understanding pedagogical technology and interactive learning technologies are analyzed, their main characteristics and didactic potential are outlined. Special attention is paid to the classification of interactive technologies and the possibilities of their use in forming civic competence of primary school students. It is substantiated that the use of such interactive technologies as debates, role-playing and simulation games, case studies, project-based learning, web quests, facilitated discussions, and modeling of civic processes contributes to the development of critical thinking, social responsibility, communicative culture, and readiness for active civic engagement.*

***Results**. Civic competence belongs to the key competences of an individual and manifests itself in the ability to carry out multifunctional and socially significant activities, take an active civic position, effectively exercise rights and responsibilities, and participate in the development of a democratic society. Its structure includes three interrelated components: value-motivational, cognitive, and operational-activity components, which together ensure the formation of civic values, knowledge, and practical skills in primary school students. The formation of civic competence in primary school is carried out through students' involvement in socially significant activities, the use of interactive teaching methods, integrated lessons, as well as partnership interaction with families and the local community.*

In the context of implementing the competence-based approach of the New Ukrainian School, interactive learning technologies gain particular importance, as they are based on active interaction between participants in the educational process, cooperation, dialogue, and reflection. Interactive learning creates a psychologically comfortable environment, ensures the involvement of each student in cognitive activity, and promotes the development of critical thinking, communicative culture, and social responsibility. The use of interactive technologies makes it possible to optimize the educational process and make learning more accessible and practice-oriented.

The most effective interactive technologies for forming civic competence of primary school students include debates, role-playing and simulation games, case study analysis, project-based activities, web quests, facilitated discussions, and modeling of civic processes. Their systematic and methodologically grounded application contributes to students' acquisition of experience in democratic interaction, development of empathy, ability to make responsible decisions, and awareness of their own role in the life of the community and society as a whole.

***Conclusions.** Thus, interactive technologies in primary school act as an effective means of forming civic competence, as they ensure not only the acquisition of civic knowledge but also the development of social experience in interaction, cooperation, and decision-making. Their effectiveness is determined by the methodologically appropriate selection of technologies in accordance with lesson objectives and the content lines of the civic and historical educational field, the organization of a comfortable environment that engages every child, and reliance on classifications of interactive technologies as tools for pedagogical lesson design.*

Prospects for further research are seen in the empirical verification of the effectiveness of specific interactive technologies in forming the components of civic competence of primary school students, as well as in the development of diagnostic tools adapted to the age characteristics of primary school learners.

***Keywords**: civic competence, primary school students, interactive technologies, primary education, New Ukrainian School, competence-based approach.*

References

1. Vasylieva, S. O., Aharkova, N. O. (2025). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti uchniv u ZZSO interaktyvnymy metodamy navchannia [Formation of civic competence of students in general secondary education institutions through interactive teaching methods]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, № 12 (58), S. 347–356. [in Ukrainian].

2. Demchenko, S. O. (2024). Multymediini tekhnolohii yak zasib formuvannia hromadianskoi kompetentnosti uchniv pochatkovoi shkoly [Multimedia technologies as a means of forming civic competence of primary school students]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*, № 54, S. 222–229. [in Ukrainian].

3. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. (2002). Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid [Interactive learning technologies: theory, practice, experience]. Kyiv: A. P. N., 187 p. [in Ukrainian].

4. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. (2004). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [A modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv: Vydavnytstvo A.S.K., 192 p. [in Ukrainian].

5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025). Pro zavershennia eksperymentu na vseukrainskomu rivni za temoiu «Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti uchniv riznykh vikovykh hrup v umovakh stanovlennia Novoi ukrainskoi shkoly» u

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

sichni 2019 – zhovtni 2024 rokiv [On the completion of the nationwide experiment "Formation of civic competence of students of different age groups in the context of the New Ukrainian School"]. Nakaz № 395 vid 03.03.2025. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/943/94339/67d95baf93995628611252.pdf (accessed: 22.02.2026). [in Ukrainian].

6. Savchenko, O. Ya. (Ed.). (2022). Typova osvitnia prohrama (3–4 klasy) [Standard educational program for grades 3–4]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 743-22 vid 12.08.2022. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf (accessed: 21.02.2026). [in Ukrainian].

7. Khvashchevska, O., Chuhai, S. (2025). Natsionalno-patriotychne vykhovannia zdobuvachiv pochatkovoi osvity zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii [National-patriotic education of primary education students by means of digital technologies]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, № 1 (24), S. 159–173. [in Ukrainian].

8. Shershnova, O. (2025). Vykhovannia sotsialnoi ta hromadianskoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u suchasnomu osvitnomu seredovyshchi [Educating social and civic competence of primary school students in the modern educational environment]. In *Pedahohichna osvita: tradytsii, realii, perspektyvy*. Uman. S. 244–247. [in Ukrainian].

9. Yankovych, O. I., Kuzma, I. I. (2018). Osvitni tekhnolohii u pochatkovii shkoli [Educational technologies in primary school]. Ternopil: TNPU imeni Volodymyra Hnatiuka, 266 p. [in Ukrainian].

10. Yatsyk, T. O., Stepaniuk, V. V. (2022). *Slovnyk korotkykh terminiv z pedahohiky* [A concise dictionary of pedagogical terms]. Lutsk: FOP Mazhula Yu. M., 50 p. [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 29.05.2026 р.

УДК 371.3:004
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-254-262

ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УРОКІВ ІНФОРМАТИКИ В СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА КОМПОНЕНТИ

Велет Артем Вікторович
аспірант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
e-mail: artem.velet@gmail.com
ORCID ID: 0009-0000-3305-6236

У статті здійснено теоретичне обґрунтування проблеми створення інформаційно-освітнього середовища на уроках інформатики в старшій профільній середній освіті. Проаналізовано наукові підходи до трактування поняття інформаційно-освітнього середовища та уточнено його сутність у контексті профільного навчання інформатики. Визначено структурні компоненти інформаційно-освітнього середовища (техніко-технологічний, інформаційно-ресурсний, педагогічний, організаційно-комунікаційний) та розкрито їх взаємозв'язок. Обґрунтовано педагогічні умови ефективного функціонування інформаційно-освітнього середовища, спрямованого на формування інформаційної культури й цифрової компетентності здобувачів освіти. Результати дослідження можуть бути використані в практиці навчання інформатики в старшій профільній школі та в подальших наукових розвідках з проблем інформатизації освіти.

***Ключові слова**: інформаційно-освітнє середовище, уроки інформатики, старша профільна середня освіта, цифрова компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, інформатична освіта.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивними процесами інформатизації та глобалізації, що суттєво трансформують соціокультурний простір і зумовлюють переосмислення ролі та цінності різноманітних ресурсів. У цих умовах інформація набуває статусу стратегічного чинника розвитку, а ключовою ланкою її створення, збереження, опрацювання та використання залишається людина. Саме тому людський потенціал, здатність особистості ефективно взаємодіяти з інформаційними ресурсами та сучасними цифровими технологіями, розглядається як одна з провідних умов сталого суспільного розвитку .

Значення інформації в сучасному світі проявляється на двох взаємопов'язаних рівнях: на індивідуальному – як засобу адаптації особистості до динамічних соціальних, технологічних і професійних змін; на соціальному – як інструменту суспільного прогресу, інноваційного розвитку та розв'язання глобальних проблем [12, с. 4]. У зв'язку з цим формується стійкий запит на розвиток людського капіталу, здатного не лише споживати інформацію, а й критично її осмислювати, інтегрувати, трансформувати та самостійно продукувати з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Відповіддю на зазначені виклики стає широке впровадження ІКТ у систему освіти, що зумовлює процес її інформатизації. Інформатизація освіти передбачає не лише технічне оснащення закладів освіти, а насамперед появу та розвиток ІКТ-орієнтованих педагогічних і освітніх технологій, оновлення змісту, форм і

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

методів навчання, а також створення й активне використання сучасного інформаційно-освітнього середовища як цілісного педагогічного явища [4, с. 124].

Особливого значення ці процеси набувають у старшій профільній середній освіті, де навчання орієнтоване на свідомий вибір освітньої траєкторії та підготовку здобувачів освіти до подальшої професійної діяльності. Уроки інформатики в цьому контексті виступають ключовим освітнім простором для формування інформаційної культури, цифрової грамотності та компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в інформаційному суспільстві.

Створення інформаційно-освітнього середовища на уроках інформатики передбачає поступове формування комп'ютерно-технологічної платформи навчання, інтеграцію електронних освітніх ресурсів, їх колекцій (цифрових освітніх ресурсів), а також мережних сервісів, що забезпечують змістове наповнення і процесуальну підтримку освітнього процесу. Таке середовище сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розширенню можливостей індивідуалізації та диференціації навчання, підвищенню його практичної спрямованості та відповідності сучасним вимогам профільної школи.

Отже, актуалізується проблема науково обґрунтованого створення та розвитку інформаційно-освітнього середовища на уроках інформатики в старшій профільній середній школі як важливої умови формування конкурентоспроможного, інформаційно компетентного випускника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує сталий інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблем інформатизації освіти та використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. У працях провідних науковців (Ю. Биков, Б. Гершунський, І. Роберт, О. Спірін та ін.) інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як універсальний інструмент оптимізації, цифровізації та модернізації освітнього процесу. Науковці наголошують, що системне й методично обґрунтоване впровадження ІКТ у навчання створює умови для ефективного формування ключових і професійних компетентностей здобувачів освіти, зокрема в умовах профільного навчання [3, с. 15].

Значний внесок у розроблення теоретико-методологічних засад проєктування та моделювання освітнього середовища сучасних педагогічних систем здійснив В. Биков. Питання використання хмаро орієнтованих засобів навчання як важливих складників інформаційно-освітнього середовища закладів освіти досліджували М. Рассовицька, А. Стрюк, М. Шишкіна. Проблеми формування інформаційно-освітнього середовища закладів освіти висвітлено в працях І. Захарової, Л. Панченко, В. Рахманова, тоді як моделі та засоби створення комплексного інформаційно-освітнього середовища закладу освіту стали предметом досліджень А. Білощицького та П. Лізунова. Теоретико-методологічні основи проєктування дистанційних навчальних середовищ розробляли М. Жалдак, Ю. Машбиць, М. Назар, М. Смульсон, Ю. Ільїна.

Окрему групу досліджень становлять наукові праці, присвячені концептуальним засадам побудови інформаційно-освітнього середовища в системі освіти. Зокрема, ці питання розглядали В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, Ю. Жук, М. Козяр, В. Кремень, В. Лапінський, С. Семеріков, В. Солдаткін, а також зарубіжні науковці Я. Караліотас, Дж. Клейтон, Дж. Мур, Н. Склатер, С. Телла, С. Шаферт та ін. У межах їхніх підходів інформатизація освітнього процесу трактується як цілеспрямоване створення інформаційно-освітнього середовища, сприятливого для інтегрованого використання сучасних ІКТ, традиційних засобів навчання та навчального обладнання [8, с. 94–95].

Водночас, попри ґрунтовність наукових досліджень, проблема створення інформаційно-освітнього середовища саме на уроках інформатики в старшій профільній середній школі, з урахуванням специфіки профільного навчання та вікових особливостей здобувачів освіти, потребує подальшого теоретичного осмислення та методичного обґрунтування, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні педагогічних умов створення інформаційно-освітнього середовища на уроках інформатики в старшій профільній середній освіті, спрямованого на формування інформаційної культури, цифрової компетентності та підвищення ефективності навчальної діяльності здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес закладів загальної середньої освіти зумовило істотне розширення дидактичного інструментарію навчання та створило сприятливі умови для підвищення його результативності. Застосування ІКТ сприяє модернізації змісту освіти, удосконаленню форм і методів організації освітньої діяльності, а також активізації пізнавальної та навчально-дослідницької діяльності здобувачів освіти, що набуває особливої актуальності в умовах старшої профільної школи.

Погоджуємося з науковою позицією А. Яновського, відповідно до якої розвиток інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує формування цілісного інформаційно-освітнього середовища закладу освіти та водночас створює можливості для проєктування педагогом власного предметно орієнтованого інформаційно-освітнього середовища як складової загального освітнього простору [17, с. 311]. У межах

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

викладання інформатики зазначене положення є особливо значущим, оскільки цей навчальний предмет безпосередньо спрямований на формування цифрової компетентності, інформаційної культури та практичних навичок роботи з сучасними інформаційними ресурсами й технологіями.

Інформаційно-освітнє середовище уроків інформатики в старшій профільній середній школі доцільно розглядати як цілісну, відкриту та динамічну систему, що інтегрує апаратно-програмні засоби, електронні освітні ресурси, мережні сервіси, педагогічні технології та організаційні форми навчання, спрямовані на досягнення запланованих освітніх результатів. Таке середовище забезпечує реалізацію компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, створює умови для варіативності навчальних завдань і підтримки індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти.

Актуальність проблеми формування інформаційно-освітнього середовища зумовлена загальними тенденціями розвитку сучасного суспільства. Як зазначає Т. Жижко, сучасний етап суспільного розвитку характеризується інформаційною революцією, за якої знання, інформація та інтелект набувають статусу ключових чинників суспільного поступу й виступають провідною рушійною силою розвитку [10, с. 3]. У цьому контексті В. Горовий підкреслює, що в умовах глобальних трансформацій саме інформаційний ресурс стає стратегічно важливим для людства та визначальним аргументом у відповіді на виклики сучасності, а також перспективним фактором подальшого суспільного розвитку [7, с. 2–3].

Науковці виокремлюють низку характерних ознак інформаційного суспільства, зокрема: перетворення інформації на провідний економічний ресурс глобального масштабу, що забезпечує підвищення ефективності, конкурентоспроможності та інноваційного розвитку; зростання впливу інформації на всі сфери життєдіяльності людини та набуття нею статусу загальнодоступного продукту споживання; інтенсивний розвиток інформаційного сектора економіки, який посідає домінантні позиції в структурі сучасного суспільства; трансформацію інформаційної сфери в основу всіх видів економічної діяльності [13, с. 6; 14, с. 9]. Зазначені характеристики безпосередньо відображаються на функціонуванні системи освіти та зумовлюють необхідність її інформатизації.

Сучасні дослідження доводять, що активна роль інформаційних технологій в освітньому процесі пояснюється їхніми дидактичними перевагами порівняно з традиційними навчально-методичними засобами. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання забезпечують умови для індивідуалізації та диференціації навчання, інтенсифікації освітнього процесу, його оптимізації та підвищення якості, а також створюють можливості для впровадження сучасних педагогічних технологій на більш високому методичному рівні, стимулюючи розвиток дидактики й методики навчання [5].

У ході аналізу наукових джерел з проблеми інформаційно-освітнього середовища (далі – ІОС) з'ясовано, що в сучасній педагогічній науці відсутнє уніфіковане визначення цього поняття. Різні автори розкривають його зміст з позицій власних наукових підходів і предметів дослідження, однак такі тлумачення взаємодоповнюють одне одного та відображають багатогранність означеного феномена.

Так, К. Данилишина розглядає інформаційно-освітнє середовище як інтегрований інформаційний простір закладу освіти, що забезпечує цілісність професійної підготовки майбутніх педагогів шляхом комплексного використання інформаційно-комунікаційних технологій, організації професійної й проєктної діяльності, а також систем зворотного зв'язку, контролю та моніторингу освітніх результатів [9, с. 65].

На думку В. Гаврилюка, ІОС доцільно трактувати як сукупність організаційно-методичних, технічних і програмних засобів, призначених для зберігання, опрацювання та передавання інформації, які забезпечують оперативний доступ до інформаційних ресурсів і підтримку освітньо-наукової комунікації між учасниками освітнього процесу [6].

А. Шуляк визначає інформаційно-освітнє середовище як системно впорядкований комплекс інформаційного, технічного, апаратно-програмного та навчально-методичного забезпечення, а також регламентів взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Таке середовище, побудоване на основі сучасних інформаційних технологій, створює необхідні умови для організації пізнавальної діяльності та ефективної роботи з інформаційними ресурсами [16, с. 36].

В. Биков акцентує увагу на системному характері ІОС, розглядаючи його як цілісне утворення, що складається з взаємопов'язаних підсистем і забезпечує педагогічну взаємодію учасників освітнього процесу з використанням сучасних інформаційно-технічних і навчально-методичних засобів, насамперед інформаційно-комунікаційних технологій [2, с. 243–246].

Подібну позицію висловлює П. Атаманчук, який трактує інформаційно-освітнє середовище як сукупність умов, що сприяють формуванню та розвитку інформаційно-навчальної взаємодії між здобувачами освіти та педагогами, активізації пізнавальної діяльності й наповненню компонентів середовища предметним змістом конкретного навчального курсу [1, с. 15].

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

На думку В. Лапінського та Л. Семко, ІОС можна трактувати як частину навчального середовища, складниками якої є апаратні, програмні, методичні, інформаційні електронні ресурси, інтернет-ресурси [11, с. 54].

Отже, узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що ІОС є багатовимірним, динамічним і цілісним педагогічним утворенням, яке поєднує технічні, інформаційні, програмні та методичні ресурси з метою забезпечення ефективної освітньої взаємодії. У контексті уроків інформатики в старшій профільній середній школі ІОС виступає ключовою умовою формування цифрової компетентності, розвитку інформаційної культури та реалізації компетентнісно орієнтованого навчання, що відповідає сучасним вимогам профільної освіти.

У межах даного дослідження ІОС розглядаємо як цілісну, відкриту та динамічну педагогічну систему, що інтегрує сукупність інформаційних, технічних, апаратно-програмних, навчально-методичних ресурсів і мережних сервісів, а також організаційно-педагогічних умов взаємодії учасників освітнього процесу, спрямованих на забезпечення ефективної інформаційно-навчальної діяльності, формування цифрової компетентності та досягнення визначених освітніх результатів. У контексті уроків інформатики в старшій профільній середній школі таке середовище забезпечує реалізацію компетентнісного, діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів, підтримує індивідуальні освітні траєкторії здобувачів освіти та сприяє їх підготовці до подальшої професійної самореалізації в інформаційному суспільстві.

Зазначене авторське розуміння ІОС потребує співвіднесення із сучасними нормативно-стратегічними документами, що визначають напрями розвитку інформатичної освіти в Україні. У цьому контексті особливого значення для нашого дослідження набуває аналіз концептуальних засад інформатичної освітньої галузі, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 20.05.2025 № 1163 «Про затвердження концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей на 2025–2030 роки» (далі – Концепція) [15].

Звернення до положень зазначеного документа дає змогу конкретизувати роль і функції ІОС в сучасній шкільній освіті. Аналіз концептуальних засад розвитку інформатичної освітньої галузі на 2025–2030 рр. дає підстави стверджувати, що інформатика в сучасній українській школі розглядається як стратегічно важлива освітня галузь, покликана забезпечити підготовку здобувачів освіти до життя і професійної діяльності в умовах цифрового суспільства. У документі наголошується на необхідності системної інтеграції цифрових технологій в освітній процес, що безпосередньо актуалізує проблему створення та розвитку ІОС на уроках інформатики.

Концепція підкреслює, що ефективне навчання інформатики можливе лише за умови функціонування сучасного ІОС, яке поєднує цифрову інфраструктуру, електронні освітні ресурси, хмарні сервіси, інструменти штучного інтелекту, а також інноваційні педагогічні технології. Таке середовище має забезпечувати не лише засвоєння знань, а й формування цифрової, інформаційної, алгоритмічної та критичної компетентностей здобувачів старшої профільної середньої освіти.

Особливий акцент у документі зроблено на профільному навчанні, що передбачає варіативність освітніх траєкторій, міждисциплінарну інтеграцію та практичну спрямованість навчального змісту. У цьому контексті ІОС уроків інформатики розглядається як інструмент підтримки індивідуалізації навчання, розвитку дослідницької та проєктної діяльності, а також формування готовності учнів до подальшої освіти та професійної самореалізації в ІКТ-орієнтованих галузях.

Документ також підтверджує провідну роль учителя інформатики як проєктувальника й модератора ІОС, здатного адаптувати цифрові ресурси до освітніх потреб здобувачів освіти, забезпечувати педагогічно доцільне використання ІКТ та організовувати ефективну освітню взаємодію в цифровому просторі.

Таким чином, положення Концепції корелюють із сучасними науковими підходами до тлумачення ІОС та підтверджують актуальність і доцільність дослідження проблеми його створення, розвитку на уроках інформатики в старшій профільній середній школі як важливої умови підвищення якості освіти та формування компетентного випускника Нової української школи.

Узагальнення теоретичних положень щодо сутності ІОС зумовлює необхідність переходу до аналізу його внутрішньої будови. Логічним продовженням уточнення змісту досліджуваного феномену є визначення структурних компонентів ІОС, оскільки саме їхня сукупність і взаємодія забезпечують цілісність, функціональність та результативність ІОС у процесі навчання інформатики.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що ІОС не є суто технічним утворенням, а постає як багатокомпонентна педагогічна система, структурні елементи якої перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозумовленості (В. Биков, І. Захарова, Л. Панченко, О. Спірін та ін.). Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити найбільш усталені підходи до структурування ІОС, які можуть бути адаптовані до специфіки уроків інформатики в старшій профільній середній школі [2; 11; 15].

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

Зокрема, дослідники вказують на доцільність виділення техніко-технологічного компонента, що охоплює апаратне та програмне забезпечення, комп'ютерну техніку, мережеву інфраструктуру, хмарні сервіси та інші цифрові інструменти, необхідні для організації навчальної діяльності [2; 6]. Не менш важливим є інформаційно-ресурсний компонент, який включає електронні освітні ресурси, цифрові навчальні матеріали, бази даних, онлайн-платформи та колекції навчального контенту з інформатики [9; 16].

У структурі ІОС також виокремлюють педагогічний (дидактичний) компонент, що визначає цілі, зміст, методи, форми й технології навчання, а також способи педагогічної взаємодії між учителем і здобувачами освіти з використанням ІКТ [1; 15]. Важливу роль відіграє організаційно-комунікаційний компонент, який забезпечує інформаційно-навчальну взаємодію, зворотний зв'язок, моніторинг та оцінювання результатів навчання, а також підтримку індивідуальних освітніх траєкторій учнів [2; 11].

Таким чином, структура ІОС уроків інформатики в старшій профільній середній школі має розглядатися як інтегрована система взаємопов'язаних компонентів, узгоджене функціонування яких створює умови для підвищення якості навчання, розвитку цифрової компетентності та формування інформаційної культури здобувачів освіти.

Положення Концепції розвитку інформатичної освітньої галузі на 2025–2030 рр. узгоджуються з науковими підходами до структурування ІОС та підтверджують доцільність виокремлення його основних компонентів у контексті навчання інформатики в старшій профільній середній школі.

Зокрема, акцент Концепції на розвитку цифрової інфраструктури, використанні хмарних сервісів, електронних платформ і сучасних цифрових інструментів безпосередньо корелює з техніко-технологічним компонентом ІОС. Саме цей компонент забезпечує матеріально-технічну та програмну основу для реалізації навчального процесу з інформатики, створюючи умови для інтеграції інноваційних технологій і підтримки профільного навчання.

Вимоги щодо оновлення змісту інформатичної освіти, орієнтації на практичну діяльність, міждисциплінарні зв'язки та проєктну роботу здобувачів освіти знаходять відображення в інформаційно-ресурсному компоненті ІОС. Його наповнення електронними освітніми ресурсами, цифровими навчальними матеріалами, базами даних та інтерактивними навчальними модулями забезпечує варіативність і гнучкість освітнього контенту відповідно до профільних освітніх потреб учнів.

Положення Концепції щодо впровадження компетентнісного підходу, розвитку алгоритмічного мислення, цифрової грамотності та критичного ставлення до інформації узгоджуються з педагогічним (дидактичним) компонентом ІОС. Саме він визначає цілі, методи, форми й педагогічні технології навчання інформатики, забезпечуючи ефективну реалізацію діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів у профільній школі.

Окремо в Концепції наголошується на ролі вчителя як організатора цифрового освітнього простору, фасилітатора навчальної взаємодії та модератора освітніх процесів. Це положення безпосередньо пов'язане з організаційно-комунікаційним компонентом ІОС, який забезпечує зворотний зв'язок, моніторинг результатів навчання, педагогічну підтримку та індивідуалізацію освітніх траєкторій здобувачів освіти.

Таким чином, аналіз концептуальних засад розвитку інформатичної освітньої галузі підтверджує, що ефективне функціонування ІОС на уроках інформатики в старшій профільній середній школі можливе лише за умови цілісної взаємодії його структурних компонентів. Їх узгоджене поєднання забезпечує реалізацію стратегічних завдань сучасної освіти, підвищення якості навчання та формування інформаційно й цифрово-компетентного випускника.

З метою наочного відображення взаємозв'язку між концептуальними засадами розвитку інформатичної освітньої галузі та структурними компонентами ІОС уроків інформатики в старшій профільній середній школі доцільно звернутися до їх графічної інтерпретації. На рис. 1 подано структурно-функціональну модель ІОС уроків інформатики в старшій профільній середній школі, у якій положення Концепції виступають методологічною основою формування ІОС, а його структурні компоненти забезпечують практичну реалізацію визначених стратегічних орієнтирів в освітньому процесі.

Зазначений рисунок ілюструє структурно-функціональну модель ІОС уроків інформатики в старшій профільній середній школі, у якій центральне місце посідає ІОС як цілісна педагогічна система. Взаємопов'язані компоненти середовища перебувають у постійній динамічній взаємодії, що забезпечує його цілісність, відкритість і здатність до розвитку відповідно до сучасних освітніх викликів.

Техніко-технологічний компонент визначає матеріально-технічну та програмну основу функціонування ІОС і створює умови для використання цифрових інструментів, платформ і сервісів у процесі навчання інформатики. Його розвиток безпосередньо впливає на доступність і якість реалізації інших компонентів середовища.

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

Інформаційно-ресурсний компонент забезпечує змістове наповнення ІОС через використання електронних освітніх ресурсів, цифрових навчальних матеріалів, баз даних та інтерактивних освітніх модулів. Саме цей компонент виступає основою для формування інформаційної культури та цифрової грамотності здобувачів освіти.

Педагогічний (дидактичний) компонент охоплює цілі, зміст, методи, форми й педагогічні технології навчання інформатики, спрямовані на реалізацію компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. Він забезпечує педагогічну доцільність використання ІКТ та визначає методичну логіку організації освітнього процесу.

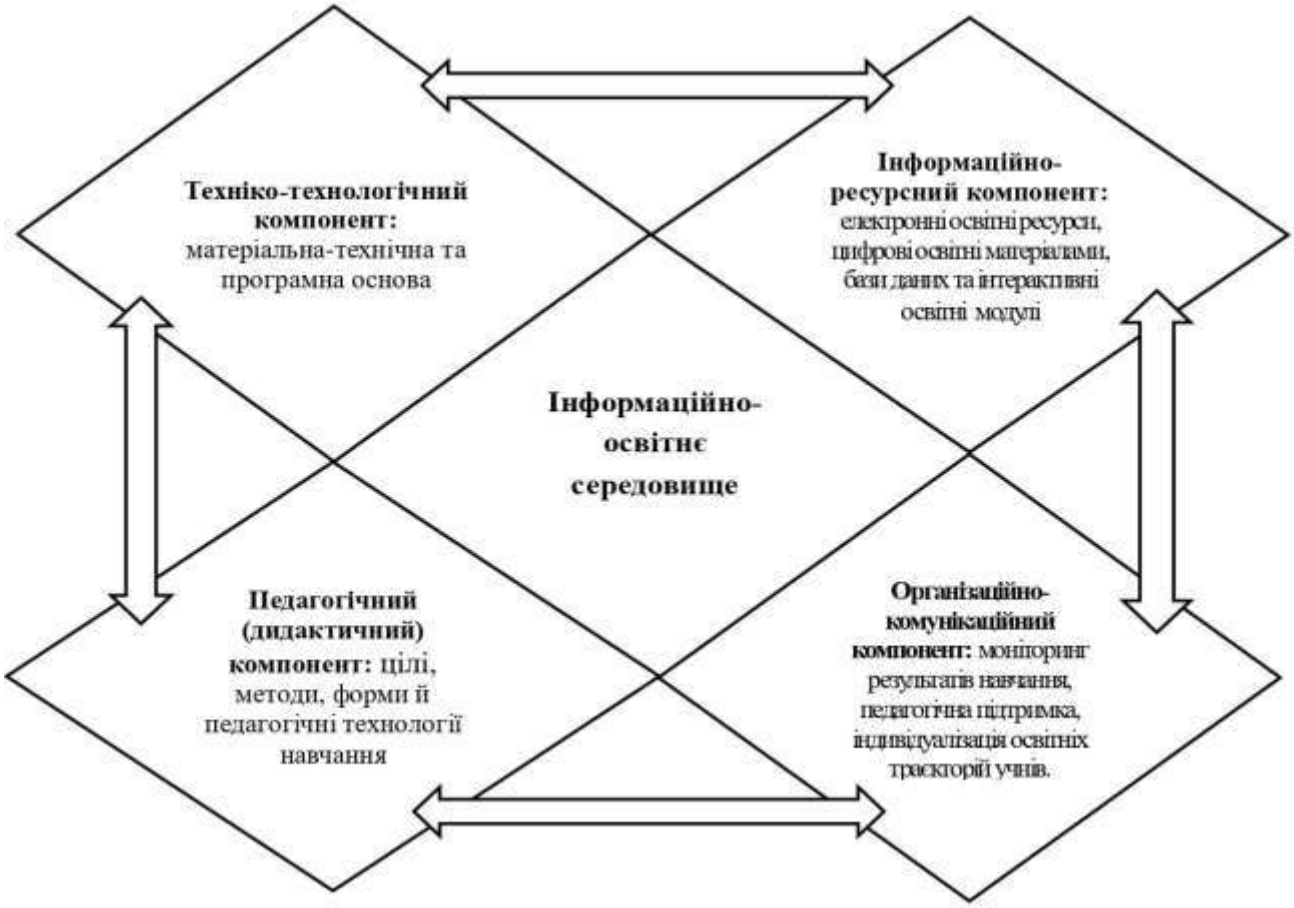

Рис.1. Структурно-функціональна модель інформаційно-освітнього середовища уроків інформатики в старшій профільній середній школі

Організаційно-комунікаційний компонент забезпечує педагогічну взаємодію, зворотний зв'язок, моніторинг результатів навчання, педагогічну підтримку та індивідуалізацію освітніх траєкторій здобувачів освіти. Його функціонування сприяє підвищенню керованості й результативності освітнього процесу в умовах профільного навчання.

Двосторонні зв'язки між компонентами, відображені на схемі, підкреслюють їх взаємозалежність і взаємообумовленість, що дає змогу розглядати інформаційно-освітнє середовище уроків інформатики як інтегровану систему, орієнтовану на досягнення визначених освітніх результатів відповідно до концептуальних засад розвитку інформатичної освітньої галузі.

Висновок. У результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано підходи до створення інформаційно-освітнього середовища на уроках інформатики в старшій профільній середній освіті як цілісної педагогічної системи, спрямованої на формування інформаційної культури, цифрової компетентності та підвищення ефективності навчальної діяльності здобувачів освіти.

Уточнено сутність поняття «інформаційно-освітнє середовище уроків інформатики» та визначено його структурні компоненти (техніко-технологічний, інформаційно-ресурсний, педагогічний і організаційно-комунікаційний), взаємодія яких забезпечує цілісність, функціональність і результативність освітнього процесу в умовах профільного навчання.

Обґрунтовано, що ефективне створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища можливе за дотримання комплексу педагогічних умов, зокрема: наявності відповідної матеріально-технічної

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

та цифрової інфраструктури; цілеспрямованого добору й інтеграції електронних освітніх ресурсів; методично виваженого використання інформаційно-комунікаційних технологій; організації педагогічної взаємодії, зворотного зв'язку та моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти.

Доведено, що реалізація зазначених педагогічних умов у межах уроків інформатики сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, підтримці індивідуальних освітніх траєкторій, розвитку навичок роботи з інформаційними ресурсами та формуванню ключових складників цифрової компетентності, необхідних для успішної самореалізації в інформаційному суспільстві.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та апробації методичних рекомендацій щодо впровадження інформаційно-освітнього середовища уроків інформатики з урахуванням профільної спрямованості навчання та особливостей цифрового освітнього простору сучасного закладу загальної середньої освіти.

Список використаної літератури

1. Атамачук П. С., Ніколаєв О. М., Семерня О. М. Дидактичні особливості формування освітнього середовища в ТЕН : навч.-метод. посіб. Кам'янець Подільський : ФОП Сисик О. В., 2008. 65 с.

2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 246 с.

3. Теоретико-методологічні засади інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України : монографія / В. Ю. Биков та ін.; наук. ред. В. Ю. Биков, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий. Київ : Компринт, 2019. 214 с.

4. Велет А. В., Рубан Н. П. Структура інформаційно-цифрової компетентності та засоби її формування у здобувачів профільної середньої освіти. *Проблеми інженерно педагогічної освіти.* 2024. Вип. 83. С.123–135. DOI: https://doi.org/10.26565/2074-8922-2024-83-11 (дата звернення: 11.02.2026).

5. Вембер В. П. Інформатизація освіти та проблеми впровадження педагогічних програмних засобів в навчальний процес. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2007. Вип. № 2 (3). URL: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/262/248 (дата звернення: 11.02.2026).

6. Гаврилюк В. Ю. Теоретичні аспекти створення та функціонування інформаційно освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу. *Народна освіта*. 2015. Вип. 3. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4261 (дата звернення: 11.02.2026).

7. Горовий В. М. Особливості розвитку соціальних інформаційних баз сучасного українського суспільства : монографія / наук. ред. О. С. Онищенко. Київ : НБУ ім. В. І. Вернадського, 2005. 300 с.

8. Гуревич Р. С. Інформатизація навчального процесу як чинник формування особистості майбутніх фахівців. *Дидактика професійної школи* : зб. наук. пр. Хмельницький : ХНУ, 2006. Вип. 4. С. 94–97.

9. Данилишина К. Структура інформаційного освітнього середовища та використання його у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. *ВІДКРИТЕ ОСВІТНЄ Е-СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ* : електронне наукове фахове видання. 2019. С. 63–76. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s6 (дата звернення: 28.01.2026).

10. Жижко Т. А. Філософія академічної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 404 с.

11. Лапінський В. В., Семко Л. П. Особливості планування освітнього процесу інформатики в 11 класі. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2019. Вип. 3. С. 52–56. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723929/1/CSF_03_19_Semko.pdf (дата звернення: 05.02.2026).

12. Ларіонова Н. Л. Електронні освітні ігрові ресурси в освітньому процесі початкової школи : наук.-метод. посіб. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 96 с.

13. Пожуєв В. І. Формування інформаційного суспільства в умовах глобалізації. *Гуманітарний вісник ЗДА*. 2009. Вип. 36. С. 4–11.

14. Пожуєв В. І. Шляхи і напрями формування і реалізації сучасного інформаційного суспільства в умовах глобалізації. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2011. Вип. 46. С. 5–18.

15. Про затвердження концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей на 2025–2030 роки : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.05.2025 № 1163. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-ta-dorozhnoi-karty-realizatsii-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-na-2025-2030-roky (дата звернення: 11.02.2026).

16. Шуляк А. С. Готовність майбутніх учителів інформатики до впровадження освітніх вебресурсів у закладах загальної середньої освіти : монографія. Умань : Візаві, 2022. 229 с.

17. Яновський А. Інформаційно-освітнє середовище в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип. 30. Т. 4. С. 310–315. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/30_2020/part_4/49.pdf (дата звернення: 09.02.2026).

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

THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF COMPUTER SCIENCE LESSONS IN UPPER SECONDARY SPECIALIZED EDUCATION: ESSENCE, STRUCTURE, AND COMPONENTS

Velet Artem
PhD student
V. N. Karazin Kharkiv National University

Introduction. *The rapid development of digital technologies and the intensification of informatization processes significantly influence modern education systems and require a reconsideration of approaches to teaching and learning. In the conditions of a digital society, information becomes a strategic resource, while the ability to effectively work with information and digital tools is a key competence for learners. Upper secondary specialized education plays a crucial role in preparing students for further professional activity and lifelong learning, which increases the importance of creating a modern educational environment. In this context, computer science lessons acquire special significance, as they are directly related to the formation of information culture and digital competence. Therefore, the problem of designing and implementing an effective information and educational environment in computer science lessons becomes particularly relevant and requires theoretical justification and pedagogical analysis.*

Purpose. *The purpose of the article is to theoretically substantiate and determine the pedagogical conditions for creating an information and educational environment in computer science lessons in upper secondary specialized education aimed at developing students' information culture, digital competence, and increasing the effectiveness of learning activities.*

Methods*. The research is based on theoretical methods, including analysis, synthesis, generalization, comparison of scientific sources, and systematization of normative documents and pedagogical concepts related to informatization of education and the development of information and educational environments.*

Results. *The essence of the concept of the information and educational environment in computer science lessons is clarified. Its structural components (technical-technological, information-resource, pedagogical, and organizational-communication) are identified and their interrelation is substantiated. Pedagogical conditions for the effective functioning of the information and educational environment in upper secondary specialized education are determined.*

Originality. *The scientific novelty of the study lies in substantiating a structural-functional model of the information and educational environment for computer science lessons and defining pedagogical conditions for its implementation in the context of upper secondary specialized education.*

Conclusion. *The study confirms that the purposeful creation of an information and educational environment in computer science lessons contributes to the development of students' information culture, digital competence, and learning motivation. The obtained results can be used in the practice of teaching computer science in upper secondary schools and in further pedagogical research.*

Keywords*: information and educational environment, computer science lessons, upper secondary education, digital competence, information culture, information and communication technologies.*

References

1. Atamachuk P. S., Nikolaiev O. M., Semernia O. M. (2008). Dydaktychni osoblyvosti formuvannia osvitnoho seredovyshcha v TEN: navch.-metod. posib. Kamianets Podilskyi: FOP Sysyk O. V. [in Ukrainian].
2. Bykov V. Yu. (2009). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: Ownership. K.: Atika [in Ukrainian].
3. Bykov V. Yu., Burov O. Yu., Hurzhii A. M., Zhaldak M. I., Leshchenko M. P., Lytvynova S. H., Luhovyi V. I., Oliinyk V. V., Spirin O. M., Shyshkina M. P. (2019). Teoretyko-metodolohichni zasady informatyzatsii osvity ta praktychna realizatsiia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osvitnii sferi Ukrainy: Ownership. V. Yu. Bykov, S. H. Lytvynova, V. I. Luhovyi (Ed.). Kyiv: Komprynt [in Ukrainian].
4. Velet A. V., Ruban N. P. (2024). Struktura informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti ta zasoby yii formuvannia u zdobuvachiv profilnoi serednoi osvity. *Problemy inzhenerno pedahohichnoi osvity – Problems of Engineering Pedagogic Education*, issue 83, 123–135. URL: https://doi.org/10.26565/2074-8922-2024-83-11 [in Ukrainian].
5. Vember V. P. (2007).Informatyzatsiia osvity ta problemy vprovadzhennia pedahohichnykh prohramnykh zasobiv v navchalnyi protses. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, issue № 2 (3). URL: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/ viewFile/262/248 [in Ukrainian].
6. Havryliuk V. Yu. (2015). Teoretychni aspekty stvorennia ta funktsionuvannia informatsiino osvitnoho seredovyshcha suchasnoho pozashkilnoho navchalnoho zakladu. *Narodna osvita – Public education*, issue № 3. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4261 [in Ukrainian].
7. Horovyi V. M. Osoblyvosti rozvytku sotsialnykh informatsiinykh baz suchasnoho ukrainskoho suspilstva: Ownership. O. S. Onyshchenko (Ed.). Kyiv: NBU im. V. I. Vernadskoho [in Ukrainian].

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

8. Hurevych R. S. (2006). Informatyzatsiia navchalnoho protsesu yak chynnyk formuvannia osobystosti maibutnikh fakhivtsiv. Dydaktyka profesiinoi shkoly: zb. nauk. pr. Khmelnytskyi: KhNU, issue № 4, 94–97 [in Ukrainian].

9. Danylyshyna K. (2019). Struktura informatsiinoho osvitnoho seredovyshcha ta vykorystannia yoho u pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia. *Elektronne naukove fakhove vydannia «VIDKRYTE OSVITNIE E-SEREDOVYSHCHE SUCHASNOHO UNIVERSYTETU» – OPEN EDUCATIONAL E-ENVIRONMENT OF A MODERN UNIVERSITY*, 63–76. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s6 [in Ukrainian].

10. Zhyzhko T. A. (2013). Filosofiia akademichnoi osvity: Ownership. M-vo osvity i nauky Ukrainy; Nats. ped. un t imeni M. P. Drahomanova (Ed.). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P Drahomanova [in Ukrainian].

11. Lapinskyi V. V., Semko L. P. (2019). Osoblyvosti planuvannia osvitnoho protsesu informatyky v 11 klasi. *Kompiuter u shkoli ta simi. Metodyka navchannia informatyky – Computer at school and family. Informatics training methodology*, issue № 3, 52–56. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723929/1/CSF_03_19_Semko.pdf [in Ukrainian].

12. Larionova N. L. (2020). Elektronni osvitni ihrovi resursy v osvitnomu protsesi pochatkovoi shkoly: naukovo metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Drukarnia Madryd [in Ukrainian].

13. Pozhuiev V. I. (2009). Formuvannia informatsiinoho suspilstva v umovakh hlobalizatsii. *Humanitarnyi visnyk ZDA – Humanities bulletin of Zaporizhzhe state engineering academy*, issue № 36, 4–11 [in Ukrainian].

14. Pozhuiev V. I. (2011). Shliakhy i napriamy formuvannia i realizatsii suchasnoho informatsii noho suspilstva v umovakh hlobalizatsii. *Humanitarnyi visnyk ZDIA – Humanities bulletin of Zaporizhzhe state engineering academy*, issue № 46, 5–18 [in Ukrainian].

15. Pro zatverdzhennia kontseptualnykh zasad osvitnikh haluzei ta dorozhnoi karty realizatsii kontseptualnykh zasad osvitnikh haluzei na 2025-2030 roky: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 20.05.2025 № 1163. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-ta-dorozhnoi-karty-realizatsii-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-na-2025-2030-roky [in Ukrainian].

16. Shuliak A. S. (2022). Hotovnist maibutnikh uchyteliv informatyky do vprovadzhennia osvitnikh vebresursiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: Ownership. A. S. Shuliak; MON Ukrainy, Umanskyi derzh. ped. un-t imeni Pavla Tychyny (Ed.). Uman: Vizavi [in Ukrainian].

17. Yanovskyi A. (2020). Informatsiino-osvitnie seredovyshche v umovakh dystantsiinoho navchannia. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Pedahohika – Current Issues of the Humanities. Pedagogy,* issue № 30, vol. 4, 310–315. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/30_2020/part_4/49.pdf [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 29.05.2026 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 37.01:165.62
DOI: 10.31376/2410-0897-2026-2-61-263-268

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ: МАРТІН ЯН ЛАНГЕВЕЛЬД ТА МАКС ВАН МАНЕН

Хромець Віталій Леонідович
доцент, доктор філософських наук, професор кафедри богослов'я
Українська євангельська теологічна семінарія
e-mail: sci.ukraine1984@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0724-4625

У статті досліджено феноменологічний підхід у педагогіці через аналіз наукової спадщини двох провідних представників цього напряму – Мартіна Яна Лангевельда (1905–1989) та Макса ван Манена (1942–). Феноменологічна педагогіка, що виникла на початку XX ст. в Німеччині й поширилася в Нідерландах та інших європейських країнах, передбачає нівелювання нормативних обмежень традиційних педагогік, пов'язаних із церковними, конфесійними чи класичними ідеалами. Натомість вона фокусується на досвіді без упередження, рефлексуючи над значенням педагогіки через аналіз конкретних ситуацій, намагаючись зрозуміти світ дитини з її перспективами. Стаття висвітлює історичний контекст розвитку феноменологічної педагогіки, її витоки в працях Вільгельма Дільтея, Германа Ноля, Фрідріха Шлеєрмахера та Теодора Літта. Особливу увагу приділено постаті Лангевельда, який встановив примат етичної думки в педагогіці. Розглянуто концепцію педагогічного тактування Манена як втілення рефлексії в дії – миттєвого знання про те, як діяти «тут і зараз» у педагогічних ситуаціях, керуючись етичною інтуїцією та чутливістю до суб'єктивності учня. Проаналізовано спільні риси та відмінності в підходах обох мислителів, які виділяють феноменологічний акцент на досвіді, етиці та практиці, розглядаючи педагогіку як процес гуманізації, орієнтований на унікальність кожної дитини. Стаття демонструє актуальність феноменологічної педагогіки в сучасному світі, особливо в контексті технологізації освіти, онлайн-навчання та необхідності збереження етичного виміру педагогічних стосунків.

Ключові слова: *феноменологічна педагогіка, Мартін Ян Лангевельд, Макс ван Манен, педагогічний такт, педагогічна ситуація, педагогічна вдумливість, етична рефлексія, гуманізація, педагогічні стосунки, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, педагогічна антропологія, досвід дитини, нормативна педагогіка.*

Постановка проблеми. Феноменологічна педагогіка є ключовим напрямом у європейської педагогічної думці, що виникла на початку XX ст. в Німеччині та поширилася на Нідерланди, Скандинавію та інші країни Європи. Цей підхід, відомий як Geisteswissenschaftliche Pädagogik (наукова педагогіка людини) [4], прагне звільнитися від нормативних обмежень традиційних педагогік, пов'язаних із церковними, конфесійними чи класовими ідеалами. Натомість феноменологічна педагогіка починає з перспективи досвіду без упереджень, запитуючи: «Як нам діяти і жити з дітьми, допомагаючи їм розвивати людські здібності, усвідомлюючи, що ми схильні завдавати шкоди?» Вона рефлексує над значенням педагогіки через аналіз ситуацій, намагаючись зрозуміти світ дитини з її точки зору, як це переживається «тут і зараз».

Незважаючи на зростаючий інтерес до феноменологічних підходів у сучасній педагогічній науці, в україномовній науковій літературі досі бракує систематичного аналізу внеску двох ключових представників цього напряму – Мартіна Яна Лангевельда та Макса ван Манена. Водночас в умовах поширення технократичних і стандартизованих моделей освіти, що редукують педагогічний процес до вимірюваних результатів, особливої актуальності набуває осмислення феноменологічної альтернативи, яка повертає в центр уваги живий досвід дитини, етичну відповідальність педагога та практичну мудрість у конкретних виховних ситуаціях. Вирішення цієї теоретичної проблеми має пряме значення для педагогічної практики: розуміння концепцій педагогічної ситуації (Лангевельд) і педагогічного такту (ван Манен) допомагає вчителям і вихователям діяти більш осмислено і відповідально.

Витоки феноменологічної педагогіки сягають праць Вільгельма Дільтея [8], Германа Ноля [12], Вільгельма Флітнера [9], Йозефа Дерболава [6], Теодора Баллауфа [2], які формували школу Дільтея-Ноля.

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

Дільтей [8] стверджував, що вивчення педагогіки повинно починатися з пояснення педагогічних відносин між дитиною і дорослим, розрізняючи пояснення в природничих науках і розуміння в гуманітарних: «Про можливість загальної педагогічної науки» [8, с. 36–67]. Ноль [12] розвивав цю ідею, підкреслюючи, що педагогічні стосунки є особистими, навмисними та інтерпретаційними: «Педагогічні стосунки є інтенсивно пережитими, що характеризуються трьома аспектами – особистими, орієнтованими на дитину як вона є і як вона може стати, та інтерпретаційними» [12, с. 12]. Фрідріх Шлеєрмахер [14] вказав на фундаментальні антиномії педагогіки: полярність індивідуальних і соціальних цілей, а також подвійність позитивного і негативного в стимулюванні чи стримуванні дитини («Вибрані педагогічні праці» [14, с. 45]). Теодор Літт [4] у книзі «Надавати керівництво чи дозволяти рости» обговорював діалектику активного спрямування життя дитини з чутливістю до її свободи, підкреслюючи парадокси педагогічного світу: напруження між ідеалом і реальним, свободою і контролем, залежністю і незалежністю [4, с. 49–69].

Феноменологічна педагогіка стверджує, що потрібно починати з самого явища педагогіки, як воно переживається, а не з філософських чи теоретичних концепцій. Вона визнає, що педагогічний світ життя сповнений напружень і протиріч: дитина хоче зробити щось самостійно, але батьки відчувають відповідальність допомогти чи стримати; учитель клянеться ніколи не відмовляти, але знаходить це неможливим. Цей підхід етично нормативний, оскільки розрізняє, що добре для дитини, і завжди має практичний намір – впливати на те, як діяти в реальних ситуаціях. Як зазначає Літт [4], жодна теорія педагогіки не є задовільною, якщо вона не розглядає антиномії щоденного життя [4, с. 52].

Справжній розвиток феноменологічної педагогіки пов'язаний з Мартіном Яном Лангевельдом [10], нідерландським педагогом, який підкреслив примат етичної думки в рефлексії про життя з дітьми. Його послідовники, передусім Отто Фрідріх Болльнов [5], Клаус Молленгауер [11], Ніколас Бітс [3] та Тон Бікман, розвинули ідеї про педагогічну відповідальність, авторитет, атмосферу та стосунки. Макс ван Манен [16], канадський учений нідерландського походження, продовжив цю традицію, акцентуючи на педагогічному такті як утіленні рефлексії в дії, роблячи феноменологію доступною для сучасної освіти. У цій статті ми розглянемо ключові концепції цих двох мислителів, а також їхній внесок у феноменологічну педагогіку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість Мартіна Яна Лангевельда отримала значну увагу в нідерландській і німецькій педагогічній науці. Зокрема, його концепція педагогічної ситуації як нормативно-етичного феномену детально розглянута в роботах Т. Бікмана (Ton Beekman) та Я. Стеенбергена (Jan Steutel), які аналізують теоретичні засади утрехтської школи феноменологічної педагогіки. Болльнов [5] розвивав лангевельдівське розуміння педагогічної атмосфери, а Бітс [3] – концепцію педагогічного діагнозу. Шпікер [15] досліджував лангевельдівську модель педагогічних стосунків у контексті оксфордської традиції філософії освіти. Разом ці роботи формують корпус досліджень, присвячених теоретичній спадщині Лангевельда, однак їхній порівняльний аналіз у зв'язку з концепцією ван Манена залишається малодослідженим.

Педагогічна феноменологія Макса ван Манена активно досліджується в англомовному науковому просторі. Адам [1] застосовує ван Маненівську концепцію педагогічного такту до аналізу медіасередовища класу, а Саеві [13] – до ортопедагогіки. Ван Манен [17] сам розширив концепцію педагогічної відповідальності на сферу неонатального догляду, показавши універсальність феноменологічного підходу. У вітчизняній науці роботи обох мислителів залишаються практично невідомими: відсутні не лише монографічні дослідження, а й аналітичні статті, присвячені їхньому порівняльному розгляду. Саме цей пробіл – відсутність систематичного осмислення концепцій Лангевельда та ван Манена в контексті актуальних педагогічних дискусій – і визначає предмет пропонованої статті.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз феноменологічних педагогічних концепцій М. Я. Лангевельда та М. ван Манена, виявити їхній теоретичний зв'язок і наступність, а також окреслити значення цих концепцій для сучасної педагогічної теорії і практики. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: 1) розкрити ключові поняття і засади феноменологічної педагогіки Лангевельда; 2) проаналізувати концепцію педагогічного такту ван Манена; 3) встановити зв'язок і відмінності між підходами обох мислителів; 4) обґрунтувати актуальність феноменологічного підходу для сучасної освітньої практики.

Феноменологічна педагогіка виникла як реакція на нормативні обмеження освіти XVIII–XIX ст., коли виховання дітей перебувало під впливом норм церкви (католицизму і протестантизму), конфесійних систем і класових ідей. З появою наук про людину [4] традиційні практики ставилися під сумнів і філософськи досліджувалися. Феноменологія та герменевтика стали основами для нових підходів, звільнених від ідеологічних упереджень.

Дільтей [8] протиставляв педагогіку як споконвічне людське явище і як культурний феномен, виступаючи проти об'єктивації педагогічних питань («Про можливість загальної педагогічної науки» [8, с. 36–67]). Ноль [12] прагнув пов'язати педагогіку з емансипаційним культурним розвитком, описуючи педагогічні стосунки як інтенсивно досвідчені: «Педагогічні стосунки є дуже особистими, оживленими особливою якістю, яка спонтанно виникає між дорослим і дитиною» [12, с. 15]. Шлеєрмахер [14] виділяв

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

антиномії: індивідуальні vs. соціальні цілі, позитивне vs. негативне в дисципліну ванні («Вибрані педагогічні праці» [14, с. 48]). Літт [4] підкреслював діалектику «керувати» і «дозволяти рости», показуючи, як педагогіка примирює парадокси в повсякденних ситуаціях [4, с. 50].

Лангевельд [10], навчаючись у Літта [4], Гуссерля та Гайдеггера, встановив примат нормативної думки: педагогічна ситуація є етичною від початку, знаходячи походження в стосунках батьків-дітей чи вчителя-учня. У праці «Коротка теоретична педагогіка» [10] він пише: «Педагогіка як науковий аналіз педагогічної ситуації, як аналіз і як рефлексія над практикою формування і спрямування цієї ситуації, є єдністю» [10, с. 184]. Болльнов [5] досліджував педагогічну атмосферу, Бітс [3] – педагогічний діагноз, Шпікер [15] – педагогічні стосунки.

Ван Манен [16], натхненний Лангевельдом [10], фокусується на практичному застосуванні феноменології в освіті. Його роботи вплинули на сучасні дослідження, такі як педагогіка медіа [1] та ортопедагогіка [13]. Феноменологічна педагогіка залишається актуальною в еру технологій, де стосунки змінюються, але етична рефлексія лишається ключовою.

Виклад основного матеріалу. ***Погляди Мартіна Яна Лангевельда на педагогіку.*** Мартін Ян Лангевельд [10], професор Утрехтського університету, є піонером феноменологічної педагогіки в Нідерландах. У «Короткій теоретичній педагогіці» [10] він стверджує, що об'єктом педагогіки є педагогічна ситуація, яка виникає з взаємодії дорослого і дитини. Педагогіка не повинна бути похідною від філософії чи теології, а випливати з реального досвіду: «Початок систематичної педагогіки лежить у досвідному понятті того, що є виховання» [10, с. 47]. Лангевельд [10] розрізняє біологічне зростання і освітній процес, керований людиною, підкреслюючи діалектику життєвих світів дорослого та дитини.

Він наголошує на функціях вихователя: турбота, безпека, компетентність. Некомпетентні батьки можуть висувати завищені чи занижені вимоги, тому вихователі повинні давати орієнтири для розвитку. Лангевельд [10] говорить про надмірну і недостатню турботу: надмірна робить дитину лякливою, недостатня – небезпечною для життя. Освіта – це процес гуманізації, олюднення, орієнтований на моральну норму, де кожна людина стає унікальною: «Виховання – це шлях, яким дитина стає людиною» [10, с. 195].

Лангевельд [10] критикує несвідому теорію в практиці: «Більшість практиків, які полюбляють відкидати теорію, не усвідомлюють, що не можуть зробити це без належного обґрунтування, і в результаті самі починають теоретизувати. Якщо ми теоретизуємо несвідомо, існує значна небезпека, що наші теорії будуть непослідовними та недостатньо обґрунтованими, що може завдати більше шкоди, ніж користі» [10, с. 35].

Він вважає педагогіку нормативною практичною антропологією, де дитина залежить від освіти, щоб стати людиною: «Людина як тварина, яку потрібно виховати» [10, с. 195]. Педагогіка – це аналіз педагогічної ситуації, єдність описового і нормативного: «Педагогіка як науковий аналіз педагогічної ситуації» [10, с. 184]. Лангевельд [10] попереджає про небезпеку інтуїтивізму без теорії, бо той, хто не продумує дії теоретично, стає суспільно небезпечним.

Лангевельд [10] встановлює примат практики над теорією, але теорія необхідна для рефлексії: «Теоретична педагогіка і ця мета» [10, с. 85]. Педагогіка – це підготовка до відповідальності в реальних ситуаціях, де дитина переходить від залежності до незалежності: «Необхідність виховання є невідворотною з емпіричних підстав» [10, с. 98]. Він підкреслює, що освіта робить людину людиною, гуманізуючи її через норми, але унікально для кожної особи.

У розділах про засоби виховання Лангевельд [10] відзначає, що вихователь сам є засобом: «Вихователь сам приходить як «засіб" у вихованні до вираження» [10, с. 49]. Він розрізняє підготовчий і власний етапи виховання, де засоби еволюціонують від захисту до асиміляції та самореалізації.

Погляди Макса ван Манена на педагогічний такт. Макс ван Манен [16], емеретус-професор Альбертського університету, відомий своїми внесками в герменевтичну феноменологію в освіті. У праці «Такт викладання: Значення педагогічної вдумливості» [16] він фокусується на педагогічному такті як втіленні рефлексії в дії. Педагогіка – глибоко нормативна, тому наша робота повинна бути вдумливою та само рефлексивною («Педагогіка про бути в стосунках» [16, с. 5]).

Ван Манен [16] визначає педагогічний момент як критичну точку в педагогічній ситуації, де дорослий повинен діяти «тут і зараз», керуючись інтуїцією та тактом: «Педагогічний момент – це конкретна і практична відповідь на питання: Що робити тут?» [16, с. 56]. Цей момент не детермінований методами чи теоріями, а має етичний вимір, орієнтований на благо дитини: «Педагогічний такт – це практика інакшості. Щоб вправлятися в такті, потрібно подолати орієнтацію на себе» [16, с. 139].

Педагогічний такт – це миттєве знання, як діяти в ситуації, пов'язане з торканням, чутливістю і моральною інтуїцією: «Такт – це вдумливе посередництво теорії і практики» [16, с. 120]. Він включає чутливість до суб'єктивності учня, баланс і неможливий без досвіду. Такт імпровізаційний, але базується на рефлексії: «Педагогічний такт – це знати, що робити, коли не знаєш, що робити» [16, с. 95].

Ван Манен [16] розрізняє типи розуміння: неосудливе, розвивальне, аналітичне, освітнє. Педагогіка орієнтована на дитину, її досвід і зростання: «Педагогіка стосується самості дитини та її розвитку» [16, с. 7].

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

Він підкреслює, що життя з дітьми – це проєкт оновлення світу, де школа повинна забезпечити безпеку та моральну близькість: «Такт викладання: Значення педагогічної вдумливості» [16, с. 10].

Такт проявляється в відкритості до досвіду дитини, захисту вразливості, посиленні унікальності та заохоченні зростання. Ван Манен [16] попереджає про бар'єри між батьками і дітьми, створені теоріями, і наголошує на педагогічній любові: «Педагогічний такт – це педагогічна вдумливість посеред дії» [16, с. 145].

У пізніших роботах, зокрема «Педагогічний такт», ван Манен [16] розвиває ідею, що такт – це етична імпровізація в невизначених ситуаціях, інтегруючи теорію і практику [16, с. 25].

Зв'язок і порівняння підходів Лангевельда та ван Манена. Лангевельд [10] і ван Манен [16] поділяють феноменологічний акцент на досвіді, етиці та практиці. Обидва розглядають педагогіку як гуманізацію, орієнтовану на унікальність дитини. Лангевельд [10] фокусується на педагогічній ситуації як єдності норми і дії, підкреслюючи антиномії та необхідність теорії для уникнення шкоди: «Педагогіка має завдання створити умови, за яких виховання можливе» [10, с. 181]. Ван Манен [16] розвиває це через педагогічний такт як втілення рефлексії, додаючи імпровізацію та чутливість: «Такт дає відродження можливостям бути в світі» [16, с. 130].

Лангевельд [10] бачить педагогіку як антропологічну науку з історичним корінням: «Теоретична педагогіка є початком і кінцем педагогіки» [10, с. 194]; Ван Манен [16] – як рефлексивну діяльність, чутливу до контексту: «Педагогічна вдумливість – це уважна орієнтація на дитину» [16, с. 15]. Обидва критикують догматичні підходи: Лангевельд [10] – інтуїтивізм без теорії [10, с. 35], ван Манен [16] – бар'єри від теорій [16, с. 50]. Їхні ідеї доповнюють одне одного: ситуація Лангевельда [10] стає моментом ван Манена [16], де такт реалізує етичну відповідальність.

Порівнюючи, Лангевельд [10] більше орієнтований на теоретичні основи і антиномії, тоді як ван Манен [16] – на практичне застосування у викладанні, роблячи феноменологію доступною для вчителів. Обидва підкреслюють, що виховання – це не механічний процес, а екзистенційний стан: «Виховання – це процес гуманізації» [10, с. 188] і «Педагогіка – це практика жити питання про те, що означає бути людиною» [16, с. 20].

Сучасні імплікації феноменологічного підходу. Феноменологічна педагогіка Лангевельда [10] та ван Манена [16] пропонує альтернативу техноцентричним моделям освіти, акцентуючи на етичній рефлексії, досвіді дитини та практичній мудрості. У сучасному світі, де технології впливають на педагогічні стосунки, вона актуальна: дослідження Адамса [1] про PowerPoint і культуру класу показує, як медіа змінюють увагу, вимагаючи такту [1, с. 390]. Саеві [13] застосовує феноменологію в ортопедагогіці, фокусуючись на проблемних ситуаціях, а не лише на дитині [13, с. 12]. Ван Манен [17] досліджує етичний досвід батьків у неонатальному догляді, де такт допомагає в гуманізації технологізованого середовища [17, с. 6].

У постпандемічній освіті з онлайн-навчанням такт стає ключовим для збереження стосунків: «У цифрових просторах педагогічний такт вимагає нових форм присутності» [16, с. 75]. Лангевельдова [10] емфаз на гуманізацію допомагає боротися з дегуманізуючими тенденціями, як стандартизоване тестування [10, с. 195]. Цей підхід закликає вчителів до рефлексії: «Такт викладання – це значення педагогічної вдумливості» [16, с. 10].

Висновки. Феноменологічна педагогіка Лангевельда [10] та ван Манена [16] трансформує освіту з механічного процесу в етичну практику гуманізації. Лангевельд [10] закладає теоретичні основи, підкреслюючи ситуацію і норми: «Теоретична педагогіка необхідна для практика» [10, с. 35]. Ван Манен [16] додає практичний вимір через такт: «Такт – це чутлива здатність інтерпретувати внутрішні думки, розуміння, почуття і бажання» [16, с. 140]. Разом вони нагадують: освіта – це не виробництво, а олюднення унікальних індивідів. Вивчаючи педагогіку, ми змінюємо себе, стаючи відповідальними за майбутнє. Як пише ван Манен [16], «Педагогіка – це вдумливе посередництво теорії і практики» [16, с. 120]. У 2025 р., у час викликів AI і глобалізації, цей підхід закликає до вдумливості, щоб уникнути шкоди та сприяти справжньому зростанню.

Проведене дослідження дає змогу сформулювати такі узагальнювальні результати. По-перше, встановлено, що феноменологічні концепції Лангевельда і ван Манена утворюють єдину теоретичну традицію, у якій педагогічна ситуація (Лангевельд) і педагогічний момент (ван Манен) – це два виміри одного й того самого феномену: зустрічі дорослого і дитини, яка вимагає етичної відповідальності й практичної мудрості. По-друге, виявлено, що Лангевельд наголошує на нормативно-теоретичному вимірі педагогіки, тоді як ван Манен – на імпровізаційно-практичному: ці підходи є взаємодоповнювальними, а не конкуруючими. По-третє, доведено, що обидва мислителі критикують редукційні підходи до освіти – як інтуїтивізм без теорії (Лангевельд), так і теоретизм без практичної чутливості (ван Манен) – і пропонують натомість рефлексивну педагогіку, що поєднує знання і дію.

Наукова цінність отриманих результатів полягає в тому, що вони вперше в україномовній педагогічній науці систематизують і порівнюють теоретичний внесок Лангевельда та ван Манена, демонструючи їхній взаємозв'язок і значення для сучасної освіти. Це відкриває можливості для запровадження феноменологічного підходу у вітчизняну педагогічну теорію і практику – зокрема у

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

підготовку вчителів, розробку освітніх програм і здійснення педагогічних досліджень.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у кількох напрямах: 1) порівняльний аналіз феноменологічної педагогіки з іншими сучасними підходами – критичною педагогікою, педагогікою турботи (care ethics) і персоналістичною педагогікою; 2) дослідження рецепції ідей Лангевельда та ван Манена в конкретних національних педагогічних традиціях; 3) розробка методологічних засад застосування феноменологічного підходу в дослідженнях вітчизняної педагогічної практики, зокрема в контексті повоєнного відновлення освіти в Україні.

Список використаної літератури

1. Adams C. PowerPoint, habits of mind, and classroom culture. *Journal of Curriculum Studies*. 2006. Vol. 38. No 4. P. 389–411. DOI: 10.1080/00220270600579141.

2. Ballauff T. Systematische Pädagogik: Eine Grundlegung : monograph. Stuttgart: Quelle & Meyer, 1962. 285 p.

3. Beets N. Verstandhouding en onderscheid: Een onderzoek naar de verhouding van medisch en pedagogisch denken : monograph. Meppel: Boom Meppel, 1975. 214 p.

4. Bijl J., Levering B. Theodor Litt: Cultuurfilosoof en pedagoog. Filosofie van opvoeding en onderwijs / ed. J. D. Imelman. Groningen, 1979. P. 49–69.

5. Bollnow O. F. The pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*. 1989. Vol. 7, No 1. P. 5–11. URL: https://journals.library.ualberta.ca/pandp/index.php/pandp/issue/view/1059.

6. Derbolav J. Abriß einer pädagogischen Ethik. *Systematische Perspektiven der Pädagogik*. Stuttgart, 1971. P. 173–194.

7. Derbolav J., Ikeda D. Search for a New Humanity: A dialogue between Josef Derbolav and Daisaku Ikeda : monograph. New York : Weatherhill, 1992. 240 p.

8. Dilthey W. Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. *Pädagogik als Wissenschaft* / ed. F. Nicolin. Darmstadt, 1969. P. 36–67.

9. Flitner W. Systematische Pädagogik. *Gesammelte Schriften*. Paderborn : Ferdinand Schöningh, 1983. Vol. 2. P. 9–122.

10. Langeveld M. J. Beknopte theoretische pedagogiek : monograph. Groningen : Wolters-Noordhoff, 1946. 312 p.

11. Mollenhauer K. Vergessene Zusammenhänge : monograph. München : Juventa Verlag, 1985. 278 p.

12. Nohl H. Ausgewählte pädagogische Abhandlungen *:* monograph. Paderborn : Ferdinand Schöningh, 1967. 368 p.

13. Saevid T. Seeing disability pedagogically: The lived experience of disability in the pedagogical encounter : doctoral dissertation. Bergen : University of Bergen, 2005.

14. Schleiermacher F. E. D. Ausgewählte pädagogische Schriften : monograph. Paderborn : Ferdinand Schöningh, 1964. 442 p.

15. Spiecker B. The pedagogical relationship. *Oxford Review of Education*. 1984. Vol. 10. No 2. P. 203–209. DOI: 10.1080/0305498840100209.

16. van Manen M. The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness : monograph. Albany : Althouse Press, 1991. 246 p.

17. van Manen M. Ethics responsivity and pediatric parental pedagogy. *Phenomenology and Practice*. 2012. Vol. 6. No 1. P. 5–17. DOI: 10.29173/pandpr19851.

PHENOMENOLOGICAL APPROACH IN PEDAGOGY: MARTIN JAN LANGEVELD AND MAX VAN MANEN

Khromets Vitalii
Associate Professor, Doctor of Philosophy, Professor of Theology
Ukrainian Evangelical Theological Seminary

Introduction.*The article addresses the phenomenological approach in pedagogy as a significant theoretical and methodological direction that emerged in European educational thought in the early twentieth century. Against the background of increasing standardization, technologization, and instrumentalization of education, phenomenological pedagogy offers an alternative vision focused on lived experience, ethical reflection, and the subjective world of the child. Originating in Germany and later developing in the Netherlands and other European countries, this approach sought to overcome the normative limitations of traditional pedagogy shaped by ecclesiastical, confessional, and classical philosophical ideals. Instead of prescriptive models, phenomenological pedagogy emphasizes the interpretation of concrete pedagogical situations and the understanding of education as a human-centered and meaning-oriented practice.*

Purpose. *The purpose of the article is to analyze the phenomenological approach in pedagogy through the examination of the ideas of two prominent representatives of this tradition, Martin Jan Langeveld (1905–1989) and Max van Manen (1942–). The study aims to reveal the philosophical foundations, ethical orientations, and pedagogical implications of their concepts, as well as to demonstrate the relevance of phenomenological pedagogy for contemporary educational theory and practice.*

Methods. *The research is based on qualitative methods, including phenomenological analysis, hermeneutic interpretation, and comparative analysis. The study examines key philosophical and pedagogical texts that shaped the development of phenomenological pedagogy, particularly the works of Wilhelm Dilthey, Hermann Nohl, Friedrich Schleiermacher, and Theodor Litt. Textual analysis is applied to explore Langeveld's conception of pedagogy as an ethical science and van Manen's understanding of pedagogical tact as a form of reflective practice. Comparative*

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

analysis allows for identifying both common features and conceptual differences in their approaches.

Results.*The analysis shows that both Langeveld and van Manen view pedagogy as a fundamentally ethical and experiential discipline rather than a normative or technical system. Langeveld establishes the primacy of ethical thinking in pedagogy, emphasizing the child as the central object of pedagogical science and highlighting pedagogical responsibility grounded in lived experience. Van Manen, in turn, conceptualizes pedagogical tact as an embodiment of reflection-in-action, defined as the immediate and intuitive ability to act appropriately in specific pedagogical situations, guided by ethical sensitivity and attentiveness to the student's subjectivity. Despite differences in emphasis, both thinkers share a commitment to phenomenology as a means of understanding education as a relational and humanizing process.*

Originality.*The scientific originality of the article lies in its integrative analysis of phenomenological pedagogy through the comparative examination of Langeveld's and van Manen's ideas. The study highlights phenomenology as a coherent pedagogical paradigm that bridges theory and practice by grounding educational reflection in lived experience and ethical responsibility. This approach contributes to contemporary pedagogical discourse by reaffirming the importance of ethical sensitivity and humanistic values in education, particularly in the context of digital transformation and changing educational environments.*

Conclusion. *The article concludes that phenomenological pedagogy remains highly relevant in modern educational contexts characterized by online learning, technological mediation, and increasing depersonalization of educational interactions. By focusing on the subjective world of the child, ethical reflection, and situational understanding, phenomenological pedagogy offers valuable insights for enhancing pedagogical practice. The study suggests that incorporating phenomenological principles into teacher education and professional development can support the cultivation of pedagogical tact, reflective competence, and ethically grounded educational relationships.*

Keywords: *phenomenological pedagogy, Martin Jan Langeveld, Max van Manen, pedagogical tact, pedagogical situation, pedagogical thoughtfulness, ethical reflection, humanization, pedagogical relationships, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, pedagogical anthropology, child experience, normative pedagogy*

References

1. Adams, C. (2006). PowerPoint, habits of mind, and classroom culture. *Journal of Curriculum Studies, 38*(4), 389–411. https://doi.org/10.1080/00220270600579141
2. Ballauff, T. (1962). *Systematische Pädagogik: Eine Grundlegung*. Quelle & Meyer.
3. Beets, N. (1975). *Verstandhouding en onderscheid: Een onderzoek naar de verhouding van medisch en pedagogisch denken* [Understanding and distinguishing: An investigation into the relationship between medical and educational thought]. Boom Meppel.
4. Bijl, J., & Levering, B. (1979). Theodor Litt: Cultuurfilosoof en pedagoog [Theodor Litt: Cultural philosopher and educator]. In J. D. Imelman (Ed.), *Filosofie van opvoeding en onderwijs* [Philosophy of education and teaching] (pp. 49–69). Wolters-Noordhoff.
5. Bollnow, O. F. (1989). The pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy, 7*(1), 5–11. https://journals.library.ualberta.ca/pandp/index.php/pandp/issue/view/1059
6. Derbolav, J. (1971). Abriß einer pädagogischen Ethik. In *Systematische Perspektiven der Pädagogik*. Quelle & Meyer.
7. Derbolav, J., & Ikeda, D. (1992). *Search for a new humanity: A dialogue between Josef Derbolav and Daisaku Ikeda*. Weatherhill.
8. Dilthey, W. (1969). Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft [On the possibility of a general science of education]. In F. Nicolin (Ed.), *Pädagogik als Wissenschaft* [Pedagogy as science] (pp. 36–67). Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Original work published 1888)
9. Flitner, W. (1983). Systematische Pädagogik. In *Gesammelte Schriften* (Vol. 2, pp. 9–122). Ferdinand Schöningh. (Original work published 1933)
10. Langeveld, M. J. (1946). *Beknopte theoretische pedagogiek* [Concise theoretical pedagogy]. Wolters-Noordhoff.
11. Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge* [Forgotten connections]. Juventa Verlag.
12. Nohl, H. (1967). *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen* [Selected papers on education]. Ferdinand Schöningh.
13. Saevid, T. (2005). *Seeing disability pedagogically: The lived experience of disability in the pedagogical encounter* (Unpublished doctoral dissertation). University of Bergen.
14. Schleiermacher, F. E. D. (1964). *Ausgewählte pädagogische Schriften* [Selected writings on education]. Ferdinand Schöningh.
15. Spiecker, B. (1984). The pedagogical relationship. *Oxford Review of Education, 10*(2), 203–209. https://doi.org/10.1080/0305498840100209
16. van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Althouse Press.
17. van Manen, M. (2012). Ethics responsivity and pediatric parental pedagogy. *Phenomenology and Practice, 6*(1), 5–17. https://doi.org/10.29173/pandpr19851

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 1.03.2026 р.
Опубліковано 29.05.2026 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. 13.05.2026.
Формат 60x84/8. Умов. друк. арк. 31,27. Тираж 120 пр. Зам. №3568
Облік.-вид. арк. 33,17. 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